

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

**Л. В. Матвеева**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА  
В СЕМЬЕ**

Монография

Екатеринбург 2015

УДК 37.018.11: 37.036.5

ББК Ч 49054

М 33

*Рекомендовано Ученым советом федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего  
профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве научного издания (решение № 429 от 19.11.2015).*

Рецензенты:

Н. Г. Тагильцева, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой  
музыкального образования УрГПУ.

А. Ф. Яфальян, д-р пед. наук, профессор, Уральская государственная  
консерватория им. М. П. Мусоргского

М 33 Матвеева, Л. В. Теория и практика музыкального образования  
ребенка в семье : монография / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». –  
изд. 2, перераб. и дополн. – Екатеринбург, 2015. – 241 с.

**ISBN 978-5-8295-0399-4**

В соответствии с требованием ФГОС ВПО по направлению подготовки  
«Педагогическое образование» о готовности педагога к взаимодействию с  
учениками и родителями освещаются различные теоретические и  
практические аспекты реализации в семейном воспитании ребенка  
музыкально-образовательного направления. Характеризуется содержание  
стратегий музыкального образования ребенка в современной российской семье  
и особенности их реализации в семьях с разными моделями семейного  
воспитания.

Издание предназначено преподавателям педагогических вузов, студентам,  
аспирантам, педагогам-практикам.

**ISBN 978-5-8295-0399-4**

УДК 37.018.11: 37.036.5

ББК Ч 49054

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ»,  
2015

© Матвеева Л. В., 2015

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Семья как феномен и объект исследования.....	8
1.2. Современная парадигма семейного воспитания.....	19
1.3. Понятийный аппарат семейной педагогики.....	27
1.4. Возможности семьи в музыкальном образовании ребенка.....	43
<b>ГЛАВА 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ.....</b>	<b>57</b>
2.1. Функции семьи и варианты их классификации.....	57
2.2. Воспитание и образование ребенка в функционировании семейной системы.....	64
2.3. Особенности функционирования семейной системы в процессе реализации музыкально-образовательного направления.....	73
<b>ГЛАВА 3. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА КАК КОМПОНЕНТ МОДЕЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....</b>	<b>86</b>
3.1. Теоретические аспекты вариативности моделей семейного воспитания.....	86
3.2. Музыкально-образовательный компонент отечественных исторических моделей семейного воспитания.....	99
3.3. Модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления.....	114

**ГЛАВА 4. РЕАЛИЗАЦИЯ РОДИТЕЛЯМИ МУЗЫКАЛЬНО-  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ  
В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА.....128**

- 4.1. Стратегии современной семьи в области музыкального образования ребенка.....128
- 4.2. Психолого-педагогические аспекты реализации музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка.....143
- 4.3. Варианты реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения музыкального образования в современной российской семье.....154
- 4.4. Учет различных условий семейного воспитания ребенка в модели реализации музыкально-образовательного направления.....169

**ГЛАВА 5. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА  
С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ  
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- 5.1. Сущность педагогического сопровождения ребенка и семьи в воспитательно-образовательном процессе.....182
- 5.2. Содержание педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования.....191
- 5.3. Пути взаимодействия педагога-музыканта с семьями учащихся.....199
- 5.4. Потенциал предмета «Музыка» в решении задач сотрудничества педагога с семьями учащихся.....207

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....215**

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....218**

## ВВЕДЕНИЕ

Можно с уверенностью утверждать, что в процессе осмысления любой из современных проблем общего и дополнительного детского музыкального образования мы так или иначе затрагиваем вопросы семейного воспитания. Семья – это первичный источник музыкального опыта ребенка, та музыкальная среда, в которой дошкольник и младший школьник проводят большую часть своей жизни. В семье формируются музыкальные интересы и предпочтения ребенка, которые в дальнейшем сказываются на его отношении к музыкальному искусству, к содержанию и репертуару музыкальных занятий в дошкольном образовательном учреждении, общеобразовательной и музыкальной школах. Позиция семьи является определяющей как для самого факта, так и для успешности процесса дополнительного музыкального образования.

Сегодняшний потенциал научного знания о музыкальном образовании ребенка в семье и о роли семьи в его музыкальном образовании формируется в процессе встречного движения двух направлений – осмысления современных проблем музыкального образования, глубинные причины и резервы решения которых кроются в особенностях воспитания ребенка в семье, и анализа исторического опыта семейного воспитания, в котором наличествуют устойчивые музыкально-образовательные традиции. К сожалению, количество фундаментальных работ, непосредственно посвященных проблемам музыкального образования ребенка в семье, невелико, в отличие от общепедагогических и психологических исследований разнообразных аспектов семейного воспитания ребенка.

Потенциал современного междотраслевого семьеведческого знания позволяет подходить к рассмотрению проблем семейного воспитания на качественно иной методологической основе, чем в сравнительно недавние годы. К сожалению, новые тенденции в области исследования семьи недостаточно востребуются в сфере музыкального образования. Педагог-музыкант, столкнувшись с обилием вариантов типологизации семьи, семейного воспитания,

детско-родительских отношений и пр., подчас испытывает недоумение ввиду взаимного пересечения их содержательных полей, наличием различных авторских подходов и позиций. В свою очередь, многообразные варианты бытования музыки в семейной среде и вопросы музыкального образования ребенка еще недостаточно осмыслены в контексте функционирования семьи, реализации родителями определенной модели семейного воспитания, следования определенной музыкально-образовательной стратегии, детско-родительских отношений. Тревожным симптомом является межотраслевая рассогласованность исследовательских позиций: если в музыкально-педагогических источниках акцентируются идеи значимости музыкального образования для общего и музыкального развития ребенка, то в психолого-педагогических источниках занятия ребенка музыкой, напротив, достаточно часто выступают в качестве иллюстрации деформированных детско-родительских отношений, обусловленных навязыванием ребенку родительской воли, постановки непосильных задач и т. п. Рассогласованность исследовательских позиций проявляется и в оценке действий родителей, с раннего возраста включающих детей в различные направления дополнительного (в том числе музыкального) образования.

В предлагаемой монографии мы попытались преодолеть дисбаланс в осмыслении одного и того же феномена в различных областях знания, соотнести теоретические достижения современного психолого-педагогического и социологического знания о семье с теорией и практикой музыкального образования.

Монография состоит из пяти глав. В *первой главе* обрисовывается общая картина современного семьеведческого знания, характеризуются ведущие исследовательские парадигмы, раскрывается диалектическая сущность воздействия семьи на человека, рассматривается современное понимание сущности музыкального образования ребенка и возможностей семьи в его реализации. Во *второй главе* музыкальное образование ребенка рассматривается как значимый элемент и связующее звено функционирования семейной системы. В *третьей главе* музыкально-образовательное направление в семейном воспитании ребенка рассматривается в контексте целостной модели семейного воспитания как совокупности представлений о должном воспитании ребенка и способах достижения желаемого результата. Обосновывается модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления. В *четвертой главе* вопросы реализации музыкально-образовательного направления

рассматриваются в контексте семейных стратегий музыкального образования. Анализируются особенности взаимоотношений детей и родителей в процессе музыкального образования, мотивы, побудившие современных родителей обучать ребенка музыке в учреждении дополнительного образования. Предлагается структурный вариант объединения многочисленных типологий семьи в логике реализации музыкально-образовательного направления. В *пятой главе* находят отражение современные подходы к организации взаимодействия педагога-музыканта, учащихся и их родителей в условиях общего и дополнительного музыкального образования.

Первое издание монографии «Теория и практика музыкального образования ребенка в семье» (2007 г.) удостоено диплома лауреата конкурса на лучшую научную книгу 2007 года, проводимого Фондом развития отечественного образования (Сочи, 2008 г.). Необходимость в переиздании обусловлена рядом причин, наиболее значимой из которых является отражение задач организации взаимодействия с родителями для решения задач профессиональной деятельности в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование, согласно которому в настоящее время осуществляется подготовка учителей музыки в педагогическом вузе.

По сравнению с первым изданием текст монографии подвергся значительной переработке, а материал существенно расширен. В четвертой и пятой главах нашли отражение результаты докторского диссертационного исследования автора (2010 г.). В частности, в содержание четвертой и пятой глав включен новый, не задействованный ранее материал о семейных стратегиях музыкального образования, о педагогическом сопровождении ребенка и семьи в процессе музыкального образования. Уточнено содержание блоков модели реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления; предложена последовательность действий по конструированию на ее основе моделей, отражающих условия воспитания ребенка в конкретных семьях. Анализ особенностей родительских позиций произведен на основе более репрезентативной выборки. Определены новые перспективы исследования.

## **ГЛАВА 1.**

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ**

### **1.1. Семья как феномен и объект исследования**

Проблемы жизненного предназначения и бытия семьи не переставали волновать человечество во все времена и неизменно находились в центре внимания эмпирического и теоретического знания. Научно-исследовательские традиции изучения семьи в философском, социологическом, психологическом, педагогическом аспектах восходят ко второй половине XIX в. Масштабы освоения содержательной стороны исследуемых проблем и уровень их теоретического осмысления способствовали вычленению семейной проблематики из общего контекста философии, социологии, педагогики, психологии и положили начало новым отраслям научного знания – социологии и психологии семьи, семейной педагогике, семейной психотерапии и др. с соответствующими внутриотраслевыми подразделениями.

В работах Т. А. Гурко, Л. В. Карцевой, П. А. Лебедева, Л. Б. Шнейдер [84, 124, 125, 238, 302] подчеркивается относительная молодость и новизна семьеведческих отраслей научного знания, дифференцировавшихся лишь в начале XX в. Как следствие, их теоретико-методологические основы и понятийный аппарат находятся в состоянии динамики, взаимосвязаны и взаимообусловлены, взаимно обогащают друг друга; теоретические достижения одних отраслей востребуются другими в качестве методологической основы прикладных научных исследований и практических разработок.

Характерной чертой семьеведения является наличие различных научных школ – авторских или отражающих идеологическую доктрину государства, складывавшихся и оформлявшихся последовательно или параллельно, функционирующих эпизодически или перманентно, локально или крупномасштабно. Их взаимному



теоретическому и практическому освоению вплоть до 90-х гг. XX в. препятствовали причины идеологического и политического характера.

Отечественное семействедение советского периода развивалось в контексте единой идеологической доктрины и жестко регламентировалось со стороны государства. Тем не менее, в данных условиях сложились самобытные научные школы, основные теоретические и практические достижения которых не утрачивают актуальности и в настоящее время: в 20–30-е гг. XX в. – педагогическая (А. С. Макаренко), в 60–80-е гг. – социологическая (А. Г. Харчев, М. С. Мацковский) и психолого-педагогическая (И. В. Гребенников, С. В. Ковалев, Л. Е. Ковалева, И. С. Кон, А. В. Петровский, А. С. Спиваковская, В. Я. Титаренко и др.).

С начала 90-х гг. XX в. в центре внимания отечественных исследователей (А. И. Антонова, Т. А. Гурко, И. Ф. Дементьевой, Л. В. Карцевой, В. М. Медкова и др.) находятся новые тенденции в жизни отечественной семьи, обусловленные глобальными социально-экономическими и идеологическими преобразованиями. Генезис отечественной семьи нашел воплощение в фундаментальных концепциях С. И. Голода [78] и В. Н. Дружинина [96].

В современной семействедческой теории и практике широко востребованы научно-теоретические и практические достижения зарубежных научных школ, актуализируется богатейший исторический опыт отечественного семейного воспитания, утраченный в массовой практике и выключенный из научного оборота после 1917 г. Значительно расширившийся потенциал историко-культурологического и психолого-педагогического знания способствует переосмыслению представлений о семье, сложившихся в советский период, и активизирует возвращение к ранее осмысленным вопросам ее жизнедеятельности на новом теоретико-методологическом уровне.

Двумя основными парадигмальными *подходами* к изучению семьи, отличающимися специфическим видением предмета и научной терминологией, являются *институциональный* – рассмотрение семьи как социального института – и *микрогрупповой* – рассмотрение семьи как малой социальной (в ряде источников – социально-психологической) группы [124, 125, 170]. С данными подходами соотносятся макро- и микросоциологический уровни исследования семьи [20].

Парадигма *социального института* (от лат. institutum – установление, учреждение) ориентирована в основном на внешние связи семьи; акцентирует социальные аспекты бытования семьи и ее

общественно-значимые функции [170]; «раскрывает значение семьи в широкой социальной перспективе во взаимосвязи с другими социальными институтами и с социальными процессами изменения, развития, модернизации» [20, с. 35]; способствует выявлению механизмов трансляции социально-культурного опыта от поколения к поколению, роли семьи в сохранении стабильности общества, в радикальных преобразованиях основ общественного порядка [20].

Социальный институт характеризуется как исторически сложившаяся, устойчивая форма организации совместной жизнедеятельности людей, выступающая своеобразным транслятором социального опыта. В этом смысле семья считается одним из фундаментальных социальных институтов общества наряду с собственностью, государством, наукой, системой средств массовой информации, правом, системой воспитания и образования [142, 246]. Одновременно социальный институт рассматривается как совокупность социальных норм, санкций, ролей, статусов, образцов, определяющих соответствующее и ожидаемое поведение вовлеченных в него членов и связанных с удовлетворением определенных социальных потребностей [71, 96, 142, 170, 246, 291]. В этом смысле семья «характеризуется совокупностью социальных норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками» [142, с. 301].

Семья представляет собой социальный институт первого порядка, наиболее приближенный к индивиду [125], один из наиболее устойчивых [125, 130, 145] и едва ли не самый жесткий [96] из всех социальных институтов. Уникальность института семьи, обуславливающая его перманентную востребованность в обществе, заключается в комплексном обеспечении рождения, воспитания и первичной социализации детей. Семья рассматривается, в первую очередь, как *воспитательный институт* – единственный, «нравственное воздействие которого человек испытывает на протяжении всей своей жизни» [90, с. 55]. Значимость семьи как *образовательного института* варьирует в исторической ретроспективе. Изначально семья являлась основным образовательным институтом, который осуществлял передачу от поколения к поколению знаний, умений и навыков, обусловленных задачами жизнеобеспечения (образование в широком смысле слова). Вследствие дальнейшего оформления самостоятельного социального института образования с соответствующими учреждениями и лицами, занимающимися вопросами обучения и воспитания на

профессиональной основе, семья утратила «монопольное влияние» [90, с. 55] и, частично сохранив роль транслятора образования, обрела и освоила новую роль – его заказчика, потребителя образовательных услуг [27, 49, 51, 59, 64, 69, 90, 114, 189, 232, 255, 288].

Применительно к сфере музыкального образования в логике институционального подхода исследуются, в первую очередь, его историко-педагогические аспекты: механизмы народно-педагогической практики приобщения подрастающего поколения к музыке [49, 51, 52, 60, 64, 114, 190, 191], «цеховые» традиции профессионального обучения в семейных условиях [27, 173, 190, 191]. Современное состояние семьи как музыкально-образовательного института изучено в значительно меньшей степени.

Парадигма *малой социальной группы* ориентирована на внутренние связи семьи; акцентирует функции, обусловленные ее насущными потребностями [170]; фокусирует внимание на закономерностях становления, функционирования и распада семьи как автономной целостности; способствует выявлению механизмов непосредственного вовлечения семьи в социальные процессы [20]; задействуется при исследовании межличностных отношений, интегральных психологических характеристик (общественного мнения, психологического климата, интересов и т. п.), групповых процессов (сплочения, лидерства, группового давления и т. п.) [226, 273, 294]. Как малая социальная группа, семья является, с одной стороны, «проводником, корректирующим (усиливающим или ослабляющим) влияние социальной среды на индивида», с другой – «ареной, где личность реализует усвоенные ею социальные ценности» [273, с. 92].

Семья квалифицируется и исследуется как естественно созданная группа; дифференцированная социальная группа (включающая возрастные, половые, профессиональные и т. п. подсистемы); референтная группа (выполняющая нормативную и сравнительную функции); контактная группа (основанная на непосредственных личных контактах, обусловленных совместной жизнедеятельностью); первичная группа (оценивающая своих членов на основании присущих им уникальных личностных качеств, отдающая им приоритет перед всеми остальными людьми); многофункциональная группа (служащая достижению многих целей, удовлетворяющая совокупность различных потребностей, объединяющая различные направления деятельности); динамичная группа (изменяющаяся в процессе развития) [20, 96, 108, 147, 226, 269, 273, 291, 294, 302].

Специфическими особенностями семейной группы, отличающими ее от других малых социальных групп, являются: брачные или родственные связи между ее членами; доминирующая роль диады (супружеской пары); общность быта; значительно больший срок близкого знакомства между членами группы, чем в прочих группах; пожизненная принадлежность к группе; максимальная степень неофициальности контактов; максимальный гетерогенный состав (совокупность различий – возрастных, половых, личностных, социальных, профессиональных); наличие многих целей и направлений деятельности при частичном различии в интересах и установках членов группы; повышенная эмоциональная значимость событий [273, 294].

Как малая социальная группа семья особо чувствительна к реформаторским изменениям государственного масштаба, непосредственно отражающимся на ее уровне жизни [90, 108]. Однако, являясь динамичным образованием, семья способна в течение короткого времени, на небольшом жизненном пространстве адаптироваться к новым реалиям [302]. Наиболее устойчивые варианты адаптации семьи к изменившимся социальным условиям со временем закрепляются на уровне новых социальных норм [78, 125].

В музыкально-педагогических исследованиях в логике микрогруппового подхода изучаются семейные художественные и музыкальные ценности, приоритеты, интересы, предпочтения; выявляются особенности отношения членов семьи к музыкальному искусству, музыкальному образованию и музыкальным профессиям; анализируются мотивы принятия в семье решения о дополнительном музыкальном образовании ребенка и соответствующего выбора образовательного учреждения, направления, профиля обучения. Микрогрупповой подход находит реализацию в практических разработках по включению детей и родителей в совместную музыкально-творческую деятельность, организации семейных музыкально-образовательных занятий и т. п. [16, 17, 106, 122, 123, 126, 152, 166, 167, 177, 231, 232, 283].

Научно-исследовательские парадигмы семьи как социального института и малой социальной группы взаимно дополняют друг друга. Как отмечают А. Г. Харчев и М. С. Мацковский, «различие и тем более противопоставление “института” и “группы” во многом относительно, так как в самой социальной жизни нет ни “чистых” институтов, ни “чистых” групп, а есть лишь явления, для которых характерно преобладание той или иной из этих тенденций (при наличии обеих)» [291, с. 56]. Этим, в частности, объясняется

диалектика устойчивости–изменчивости семьи, обуславливающая ее историческую динамику. Как отмечает А. И. Антонов, семья представляет собой «многослойное социальное образование» [20, с. 64], сочетающее в себе «свойства социальной организации, социальной структуры, института и малой группы» [20, с. 64].

Безусловным теоретическим и практическим достижением отечественных исследований 60-х – конца 80-х гг. XX в. следует считать обстоятельное изучение особенностей жизнедеятельности семьи как малой социальной группы в контексте задач, возложенных социалистическим обществом на данный социальный институт (И. В. Гребенников, А. Н. Зайцев, С. В. Ковалев, М. С. Мацковский, В. Я. Титаренко, А. Г. Харчев и др.). Одновременно объектом углубленного изучения явилась более частная сторона внутрисемейных отношений, что позволило выявить и теоретически обосновать их вариативность – как допустимую в пределах социокультурных норм общества, так и свидетельствующую об отклонениях от них (Л. Е. Ковалева, И. С. Кон, А. В. Петровский, А. С. Спиваковская и др.).

Институциональный и микрогрупповой подходы интегрируются «в рамках представления о семье как социальной системе» [170, с. 25]. Данная система является, с одной стороны, предельно замкнутой, закрытой (что обуславливает ее статику, консервативность), с другой – открытой (что обуславливает ее динамику, активность по отношению к себе самой и окружающему миру, адаптацию к внешним и внутренним воздействиям) [7, 8, 90, 96, 226].

В. С. Торохтий характеризует семью как «социальную систему, изменяющуюся во времени и состоящую из индивидов нескольких поколений. Обычно все члены такой системы объединены родственными узами, т. е. многосторонними отношениями между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее домашнее хозяйство [273, с. 90]. Особенности взаимосвязей, сложившихся в семейной системе, «определяют внутренний мир, психолого-педагогические явления и проблемы семьи» [246, с. 225].

Упрочению системного подхода в современном российском семейведении в значительной степени способствовало активное освоение на рубеже 80-х – 90-х гг. XX в. теоретического и практического наследия зарубежной семейной психотерапии (Н. Аккерман, Э. Берн, В. Сатир и др.) и научно-теоретические достижения отечественной и прибалтийской семейно-психотерапевтических школ (Н. Г. Александрова, Г. Навайтис,

Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис). Семья в данной исследовательской традиции рассматривается как «живая, развивающаяся, постоянно меняющаяся, гибкая система, чутко реагирующая адаптационными изменениями на внешние и внутренние воздействия» [7, с. 19].

Состояние семейной системы характеризуется функциональными и структурными параметрами, находящимися в постоянной динамике и претерпевающими значительные количественные и качественные изменения на протяжении жизненного цикла семьи [7, 20, 170, 253, 273, 292, 294, 307]<sup>1</sup>. Периодизация жизненного цикла семьи (его подразделение на этапы или стадии) осуществляется в опоре на «критерии родительства, одновременно выступающие в качестве родственных отношений между родителями (прародителями) и детьми (внуками), сопровождающиеся супружескими отношениями» [20, с. 119], и в большинстве случаев основывается «на изменении места детей в семейной структуре» [294, с. 75]. Доминирующим предметом семейно-педагогических исследований является один из макроэтапов жизненного цикла семьи – семья с детьми, не достигшими совершеннолетия, а также его микроэтапы, отражающие специфику воспитания детей различного возраста.

Следствием многоаспектности объекта исследования является подвижность базового понятия «*семья*» и наличие ряда авторских вариантов его определения, что, по мнению А. И. Кузьмина [145] является серьезной методологической проблемой.

В отечественной исследовательской традиции чаще всего востребуется определение, данное А. Г. Харчевым. Семья трактуется «как исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родительскими отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [289, с. 75]. На данное определение опираются С. В. Ковалев [130] и Т. А. Куликова [147], ссылаются М. С. Мацковский [170] и А. И. Антонов [20], считающий его удачным с точки зрения учета критериев воспроизводства населения и социально-психологической целостности.

---

<sup>1</sup> Функциональные параметры семьи будут более подробно рассмотрены в главе 2, структурные – в главе 3 настоящей монографии.

С позицией А. Г. Харчева дискутирует С. И. Голод, считающий целесообразным акцентировать в определении семьи характерные лишь для нее свойства. Соответственно он квалифицирует семью «как совокупность индивидов, состоящих, по меньшей мере, в одном из трех видов отношений: кровного родства, порождения, свойства» [78, с. 91]. На данное определение опирается А. И. Кузьмин [145].

По мнению А. И. Антонова, «определения семьи должны стремиться соединить разнокачественные проявления семейной универсальности» [20, с. 65]. Он считает, что семья – это «основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества–родительства–родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи» [20, с. 66].

В современных учебно-методических и справочных источниках приводятся определения семьи как системы, обладающей свойствами социального института и малой социальной группы [142], как малой социальной (социально-психологической) группы, основанной на браке или кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной и правовой ответственностью, взаимопомощью [71, 108, 111, 133, 213, 241, 290]. В характеристиках семьи как малой социальной группы нередко акцентируется чувство любви, связывающее ее членов [163, 235, 306].

На протяжении XX века и особенно во второй его половине семья претерпела значительные трансформации. Об этом свидетельствуют следующие тенденции, носящие глобальный характер: либерализация нормативных требований к семье и браку со стороны государства и общества; переосмысление патриархальных семейных ценностей; превалирование эмоционально-психологических аспектов в функционировании семьи над хозяйственно-экономическими; перераспределение традиционных семейных ролей; изменение иерархии внутрисемейных отношений; доминирование нуклеарной семьи (состоящей из супружеской пары с ребенком или несколькими детьми); доминирование детоцентристского типа семьи; рост числа незарегистрированных семейных союзов и материнских семей; ориентация на малодетность; рост числа гетерогенных браков (где супруги принадлежат к различным социальным группам или являются носителями различных национальных культур); одновременное сосуществование различных типов и моделей семьи и

др. [7, 8, 20, 78, 83, 84, 85, 87, 96, 124, 125, 170, 193, 289, 291, 302, 307]<sup>2</sup>.

Данные тенденции, свойственные всем развитым индустриальным странам мира, не миновали и Россию. До начала 90-х гг. XX в. они в определенной степени сдерживались идеологическими барьерами, однако далее властно заявили о себе, будучи усугублены последствиями кардинальных общественно-политических и социальных преобразований. В свою очередь, российской семье присущи так называемые локальные признаки, обусловленные историческими событиями, произошедшими в жизни на протяжении XX в.: феминизация семьи на протяжении нескольких поколений с соответствующей трансформацией ролевой структуры семьи и семейных статусов; широкое распространение семьи, состоящей из нескольких поколений, с вынужденной материальной и духовной зависимостью молодой семьи от представителей старшего поколения; поляризация по материально-имущественному признаку; изменение иерархии взаимоотношений между представителями разных поколений ввиду переоценки привычных жизненных ориентиров, ценностей и приоритетов, в том числе профессиональных; поиск новых ориентиров в воспитании и образовании ребенка; жертвенное поведение родителей и старших членов семьи в достижении поставленных целей [25, 78, 87, 91, 124, 125, 211, 302, 307].

Анализируя изменения в жизнедеятельности семьи в конце 70-х гг. XX в., А. Г. Харчев и М. С. Мацковский соотносили сущность происходящего с постепенным отходом семьи от «функционирования в качестве эффективно действующего института с жесткими нормами, деперсонализированными функциями и четко заданными образцами поведения к группе взаимодействия с принципиально групповыми ценностями и нормами» [291, с. 57]. При этом «для новых условий не создается таких же жестких норм регламентации брачно-семейных отношений, какие существовали в прошлом» [Там же]; «во многих сферах деятельности семьи... всеобщие нормы стали заменяться весьма индивидуализированными нормами-согласениями» [Там же, с. 59].

По мнению М. Николс [193], реальное разнообразие альтернативных стилей семейной жизни в 60-е – 70-е гг. XX в.

---

<sup>2</sup> В данной монографии мы рассматриваем лишь те тенденции, которые характерны для образа жизни отечественной семьи второй половины XX – начала XXI вв. Современные трансформации самого понятия о семье, практикуемые в странах Западной Европы и Северной Америки, нами не затрагиваются.



значительно поколебало представление о традиционной норме. Л. Б. Шнейдер считает, что «представления о семье все больше отходят от безусловно признанных строгих функций, заданных обществом, и все более приближаются к образу семьи как малой группы, в которой функции, роли и ценности зависят от составляющих ее личностей» [302, с. 128]. С. И. Голод характеризует современную нормативную систему как неоднозначную, ненавязчивую, гибкую; по его мнению, «современная нормативность, оставаясь общественным регулятором, в большей мере учитывает личностное своеобразие человека, чем нормативность традиционная» [78, с. 61].

Т. А. Гурко считает одной из важных особенностей современного российского общества «переход от “узкого” типа культурной социализации (ориентации на стандарт, жесткий норматив) к “широкому”, предполагающему плюрализм мировоззрений, вариативность, личную независимость» [85, с. 72]. Исследуя проблемы родительства в российской семье второй половины 90-х гг., Т. А. Гурко приходит к выводу о том, что в сложившейся ситуации «можно говорить о внутриинституциональной вариативности» [Там же]. По ее мнению, «размывание нормативов» происходит «на уровне представлений» [83, с. 90], а предпосылкой для этого служит «многообразие реальных практик родительства» и «отсутствие действенных механизмов идеологического конструирования “правильной” модели семьи и личной жизни людей со стороны государства и других институтов» [83, с. 90].

Широкая практика семейной жизнедеятельности, в русле которой зарождаются и крепнут новые варианты семейного жизнеустройства, как правило, опережает семейведческую теорию и стимулирует ее к дальнейшему развитию (что, по мнению современных исследователей, является характерной специфической особенностью семейведческих отраслей научного знания) [302]. Теоретическая интерпретация изменений, постигших современную семью, осуществляется в русле двух исследовательских парадигм, условно называемых «кризисная» и «прогрессистская»: в первом случае происходящее расценивается как свидетельство кризиса и краха семьи; во втором – речь идет о ее закономерных исторических трансформациях, более объективное осмысление которых ожидается по мере прохождения временной дистанции. По мнению ученых, реализующих «прогрессистскую» парадигму, широко декларируемые в настоящее время идеи распада, краха или дезорганизации института семьи («кризисная» парадигма) не имеют под собой должных

оснований, поскольку семья существует и продолжает выполнять возложенные на нее функции [20, 124, 125].

По мнению Л. В. Карцевой [124, 125], сущность изменений в российской семье на рубеже XX–XXI вв. более всего связана с утратой формальных институциональных признаков при усилении неформальных позиций. Парадигмы социального института и малой социальной группы продолжают выступать в качестве универсальных, однако определяющее влияние сложившихся представлений о семье как социальном институте и малой социальной группе (со временем превратившихся в стереотипы) препятствует «выявлению новейших тенденций и закономерностей в развитии брачно-семейных отношений» [124, с. 92]. В этой связи Л. В. Карцева обосновывает необходимость перехода с позиций социоцентрического (главствующего ранее) и эгоцентрического (востребованного в 90-е гг. XX в.) подходов на позиции семьецентрического подхода. Согласно данному подходу в качестве адекватного для реформируемого института семьи следует рассматривать то, что оказывается объективно полезным малой группе, вне зависимости от степени формализации или институционализации выявленных признаков.

Современное семейное знание отличается высокой степенью междисциплинарной интеграции. Одновременно ему свойственна тенденция к дифференциации, ярко проявляющаяся как на междисциплинарном, так и на интрадисциплинарном уровнях. С одной стороны, это обусловлено логикой процесса познания, где восхождение от общего к частному является необходимым этапом на пути осмысления исследуемых объектов, с другой – исключительной сложностью семьи как объекта изучения (многоаспектность, динамическое состояние) и ее историческими трансформациями [20, 96, 125, 170, 302]. Обратим внимание на то, что любой интерпретации особенностей жизнедеятельности семьи свойственен субъективизм. Применительно к области психологического знания В. Н. Дружинин объяснял этот феномен «глубинной природой культуры, носителями которой являются сами психологи, и через призму которой они смотрят на свой предмет – семью» [96, с. 17].

В настоящее время рассмотрение семьи как системы, сочетающей свойства социального института и малой социальной группы, осуществляется с позиций различных подходов – исторического, культурологического, социологического, демографического, деятельностного, структурного, функционального, комплексного, интеракционистского, коммуникационного,

феноменологического, психолого-педагогического, средового, аксиологического, статистического и др. подходов [124, 125, 145, 186]. Казалось бы, именно многообразие предметов изучения должно послужить основой для становления комплексного знания о семье на межотраслевом уровне, однако этому в значительной степени препятствует не только множественность предметов изучения, но и одновременное функционирование различных научных школ. Как полагает Г. Навайтис [186], в этой связи актуальной задачей является выявление и структурирование основных научно-исследовательских парадигм с целью предотвращения эклектического соединения различных авторских подходов и методик.

Значительная работа в данном направлении, имеющая важнейшее методологическое значение для современной педагогической теории и практики, проведена самим Г. Навайтисом [186] в контексте психодиагностики семьи. На основании анализа научных исследований в данной области ученый выявил теоретико-практические, структурно-процессуальные, системно-индивидуальные, конкретно-метафорические, качественно-количественные, субъективно-объективные, внешние–внутренние парадигмы; парадигмы последовательности–повторяемости, прошлого–настоящего–будущего. Как отмечает автор, трактовки особенностей семейной жизнедеятельности в контексте различных парадигм могут взаимно дополнять, но могут и противоречить друг другу. По мнению Г. Навайтиса, на данном этапе развития исследований семьи еще невозможно взойти к целостному знанию, хотя сама постановка проблемы дает импульс к поиску ее решения, а структурирование ведущих парадигм в области психодиагностики семьи является первым шагом на этом пути. Очевидно, что подобная работа может и должна быть проведена в контексте других отраслей психолого-педагогического знания. На наш взгляд, это возможно и необходимо сделать и в области педагогики музыкального образования.

## **1.2. Современная парадигма семейного воспитания ребенка**

Современная парадигма семейного воспитания основывается на признании приоритета семьи в воспитании ребенка. Семья рассматривается в качестве первичной персональной микросреды ребенка, формирующей его личность посредством включения в определенную модель жизнеустройства, и первичного источника

социализации [96, 108, 147, 211, 289, 302]. Стихийная социализация, которую ребенок объективно получает в любой семье, может и должна быть дополнена целенаправленными воспитательными воздействиями [213].

Приведем некоторые варианты трактовки понятия «*семейное воспитание*», представленные в современных учебно-методических и справочных источниках:

– «одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные воздействия родителей с объективным влиянием жизнедеятельности семьи, то есть стихийным» [108, с. 31];

– более или менее осознанные (осознаваемые) усилия по возвращению ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть (и стать) ребенок, подросток, юноша [178, 213];

– воспитание детей, осуществляемое родителями или лицами, их заменяющими, «направленное на формирование представлений о жизненных целях и ценностях, правилах, нормах и привычках поведения, повседневного общения, критериях оценки добра и зла, самостоятельности, дисциплинированности, передачу опыта семейной жизни и т. д.» [219, с. 91].

Близкое по смыслу понятие «домашнее воспитание» задеиствуется, по преимуществу, в тех случаях, когда речь идет о социализации ребенка вне воспитательного учреждения. Кроме того, в отличие от чисто «семейного», «домашнее» воспитание может осуществляться с привлечением специально нанятых лиц – нянь, гувернанток, домашних учителей и пр. [271].

Как отмечает Л. В. Загик, «семья формирует нравственный облик ребенка и своим образом жизни, и характером внутрисемейных отношений, и специально организуемыми педагогическими воздействиями» [102, с. 138]. С. В. Ковалев условно подразделяет факторы, влияющие в семье на личность ребенка, на три группы: «социальная микросреда семьи, в которой осуществляется приобщение детей к социальным ценностям и ролям», «внутри- и внесемейная деятельность, по преимуществу бытовой труд, являющийся могучим оружием социализации человека и его приобщения к будущей жизнедеятельности», «собственно семейное воспитание, некий комплекс целенаправленных педагогических воздействий» [131, с. 18].

Т. А. Куликова обращает внимание на то, что цели, принципы и содержание воспитания в семье часто носят имплицитный

(несформулированный) характер, варьируются в зависимости от целого ряда причин – ценностных ориентаций, этнической принадлежности, уровня образования, общей и педагогической культуры родителей, степени их ответственности за будущее детей, сплоченности семейного коллектива и т. п. Цель воспитания ребенка в семье «отличается известным субъективизмом, потому что в ней выражаются представления конкретной семьи о том, какими она хочет вырастить своих детей» [147, с. 6]. Цели семейного воспитания различаются по спектру, содержанию, характеру [178, 213].

Семейная воспитательная система не столь научна, сколь система общественного воспитания, и «в большей степени базируется на бытовых представлениях о ребенке, средствах и методах воздействия на него» [147, с. 6]. В своей воспитательной деятельности родители руководствуются доминирующими в обществе или его отдельном социальном слое социокультурными (субкультурными) установками и собственными представлениями об эталоне воспитанной личности, воспроизводят или создают традиции семейного воспитания, определяют уровень притязаний по отношению к ребенку и устанавливают соответствующие требования, намечают и реализуют определенную образовательно-воспитательную программу, используют совокупность форм, средств, методов и приемов воспитания, способствующих как можно более полной реализации своих намерений [96, 136, 269, 293, 294, 302].

Глобальность семейно-воспитательного процесса, его масштабность и значимость побуждают исследователей к использованию терминов «*стратегия*» и «*тактика*», привнесенных в педагогику из сферы военного искусства.

*Стратегия* соотносится с планированием, теорией и практикой подготовки к решению какой-либо задачи и рассматривается как наиболее общий план действия [245]. Стратегия семейного воспитания включает определение желаемого результата, находящего воплощение в образах идеального ребенка, выросшего ребенка, будущего взрослого; постановку соответствующей перспективной цели и масштабных по своему содержанию задач, требующих поэтапного комплексного решения.

В базовом определении семейного воспитания указано, что его «главной и общей» (иными словами – стратегической) задачей является «подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях» [217, с. 225]. В рамках общей стратегии воспитания ребенка в семье могут быть выделены более частные стратегии – собственно воспитательная, образовательная, развивающая, коррекционная,

социализирующая и др., которые конкретизируются в индивидуальных траекториях (или маршрутах) воспитания, образования, развития ребенка.

Под *тактикой* понимаются четко фиксированные в своей последовательности способы поведения, ориентированные на достижение конкретных целей, являющиеся звеньями реализации стратегических целей [245]; совокупность средств, методов и приемов, применяемых для достижения намеченной цели [264, 270]. Тактика семейного воспитания определяется в соответствии с конкретными условиями семейной жизнедеятельности, что обуславливает ее предельную вариативность. Каждая семья – это «свой мир, свой круг отношений» [24, с. 22]; каждая семья формирует свой образ жизни, свою микрокультуру» [226, с. 17]; «в каждой семье складывается своя, неповторимая система воспитания – ставятся определенные цели, используются те или иные методы и средства воздействия» [261, с. 4]. Как отмечает А. В. Петровский [215], тактик воспитания существует столько же, сколько и семей.

Максимальная приближенность семьи к человеку, устойчивость и жесткость данного социального института, многообразие и многовариантность процессов, протекающих в семье как малой социальной группе, обуславливают исключительную силу влияния семьи на человека. Обобщая характеристики, представленные в многочисленных источниках [14, 24, 25, 80, 81, 82, 90, 96, 108, 112, 130, 131, 132, 135, 146, 147, 163, 176, 211, 215, 269, 271, 295, 302 и др.], можно выделить следующие *специфические особенности семейного воспитания*, они же – *факторы*, детерминирующие интенсивность и исключительную силу его воздействия, устойчивость результатов:

- ярко выраженный эмоциональный характер, обусловленный наличием у членов семьи глубоких и сильных чувств по отношению друг к другу: как указывает Е. П. Арнаутова, «семейный институт есть институт эмоциональных отношений» [24, с. 8];

- интимный характер: поскольку семья представляет собой достаточно замкнутую общность, постольку процесс семейного воспитания является закрытым от взглядов посторонних и отражает специфическую обстановку, по образному выражению А. С. Петровского [215], «маленького семейного мирка»; интимные узы между ребенком и взрослым обуславливают прочность и глубину «усвоения ребенком (в процессе подражания и сопереживания) нравственных позиций родителей, проявляющихся в их привычках, обычаях, суждениях и оценках» [269, с. 26], а также особую

чувствительность и предрасположенность ребенка к воспитательным воздействиям со стороны родителей, внушению каких-либо истин;

- персонализированный характер: воспитательные воздействия адресуются конкретному ребенку, с учетом его индивидуальных и личностных особенностей, привычек, пристрастий и интересов, для познания которых у родителей имеется гораздо больше возможностей, чем у посторонних людей;

- постоянство, непрерывность, длительность (протяженность во времени) воспитательных воздействий: семейное воспитание осуществляется в любое время суток, года, непосредственно и опосредованно воздействует на человека на протяжении всей его жизни;

- включенность в разновозрастную социальную группу (микромодель общества), способствующая освоению широкого диапазона социально-нравственных и социокультурных ценностей, выработке навыков социального поведения, формированию гендерной идентичности;

- отсутствие заорганизованности, неформальность отношений, естественность, непосредственность, многообразие преднамеренных и непреднамеренных, стихийных и целенаправленных воспитательных воздействий;

- охват всех сторон формирующейся личности: «семье присуще отношение к ребенку во всей полноте и целостности его индивидуальных особенностей и в связи с этим в комплексном влиянии на него» [203, с. 207];

- органичное слияние многообразных видов деятельности, в которые включается ребенок (бытовая, трудовая, хозяйственная и др.) с жизнедеятельностью семьи как таковой: семейная педагогика – «это педагогика будней, педагогика каждого дня» [211, с. 44];

- включенность в широкий диапазон жизненных ситуаций (в том числе негативного плана), что обуславливает больший, чем в образовательных учреждениях, реализм формирующегося у ребенка социального опыта;

- постоянство окружения (вещи, люди), устойчивость контактов и воздействий, которые складываются в первоначальную картину мира, а впоследствии олицетворяют стабильность и устойчивость жизнеустройства; как отмечает Г. М. Андреева, при построении картины мира на этапе первичной социализации «смысл... привносится, поскольку доступная ребенку информация предстает для него в отфильтрованном (родителями, прежде всего) виде» [14, с. 35];

– предсказуемость: – «даже если по содержанию, форме выражения... воспитательные воздействия не всегда педагогически грамотны, ребенок знает и предвидит в каждый жизненный момент, что его ожидает» [134, с. 352].

Однако каждая из перечисленных позиций может стать как позитивным, так и негативным фактором в воспитании ребенка.

Так, например, закрытость и замкнутость семейной общности при благоприятных условиях обеспечивает максимальный уровень физической и психологической защиты ребенка от опасностей окружающего мира, обуславливает высочайший уровень теплоты, доверия и исповедальности в отношениях ребенка и взрослого. При неблагоприятных условиях закрытость семьи способствует изоляции ребенка от окружающего мира, лишает его возможности получить требуемую защиту от воспитательных воздействий взрослых членов семьи, наносящих вред его физическому и психическому здоровью.

Глубокие эмоциональные чувства членов семьи друг к другу могут носить не только позитивную, но и негативную направленность. Не случайно для характеристики семейных отношений задействуются шкалы «доминирование – подчинение», «эмоциональная привязанность – отталкивание», «любовь – ненависть» [7, 96, 254], для характеристики отношения родителей к ребенку – шкалы «симпатия – антипатия», «уважение – пренебрежение», «близость – дальность» [254], для характеристики взаимоотношений детей и родителей – полярные эпитеты «близкие, теплые, доброжелательные» – «далекие, холодные, враждебные» [131].

Персонификация воспитательных воздействий, базирующаяся на обстоятельном знании родителями особенностей своего ребенка, обеспечивает в полном смысле слова личностно ориентированный подход к его воспитанию. Но при неблагоприятной ситуации следствием этого может стать манипулирование со стороны взрослых потребностями, интересами и пристрастиями ребенка в воспитательных целях, сознательное применение воспитательных воздействий, ориентированных на «слабые звенья» психики ребенка.

Интимность семейных уз между ребенком и родителями, обеспечивающая прочность и глубину усвоения им нравственных позиций посредством идентификации, сопереживания, подражания может повлечь за собой полярные воспитательные результаты, обусловленные сутью искомых позиций. Аналогичную роль в воспитании ребенка играют содержание и направленность родительских воспитательных установок и внушений, социально-нравственные и социокультурные ценности, осваиваемые ребенком в



контексте многообразных видов семейной жизнедеятельности и в процессе общения с членами семьи – представителями разных поколений.

Великая сила «живого» родительского примера – «специфической формы передачи социального, в том числе и нравственного, опыта старшего поколения младшему», «важнейшего элемента сложнейшего механизма социального наследования» [269, с. 106] – может сыграть как конструктивную, так и деструктивную роль в формировании личности. В свою очередь, так называемый «положительный родительский пример» по целому ряду причин (прежде всего, ввиду деформации эмоциональных отношений) может быть не востребован ребенком. Диапазон последствий достаточно широк: от непринятия детьми увлечений и интересов родителей (в том числе в сфере искусства) до так называемого «парадокса семейного воспитания» – появления «неблагополучных» детей в семьях, внешне отвечающих критериям благополучия.

Такие специфические особенности семейного воспитания, как постоянство, непрерывность и длительность (протяженность во времени), усиливают как позитивное, так и негативное воздействие на ребенка рассмотренных выше факторов. Это же относится и к постоянству окружения, устойчивость и незыблемость которого может олицетворять как позитивный, так и негативный опыт детства, принимаемый или отвергаемый взрослым человеком.

И, наконец, отдельные специфические возможности семейного воспитания (эмоциональный контакт, интимность общения, знание личностных особенностей ребенка, совместная деятельность и т. п.) в конкретных семьях могут не найти реализации. Подобная нереализованность каких-либо возможностей семейного воспитания также может рассматриваться как негативный фактор, не способствующий полноценному развитию личности ребенка.

Исходя из сказанного, можно заключить, что феномену семейного воспитания свойственна амбивалентность: включая ребенка в систему определенных нравственных ценностей и приоритетов, поощряя одни действия и поступки и препятствуя другим, удовлетворяя или пресекая личные потребности и интересы, создавая благоприятные или неблагоприятные условия для воспитания и развития, семья может играть конструктивную или деструктивную, созидательную или разрушающую роль в формировании личности ребенка [7, 84, 88, 135, 178, 307].

Характеризуя семью как малую социальную группу, «которая преимущественно адекватно реагирует на социальный опыт и со

временем, про мере реализации своих потенциальных возможностей превращается в воспитывающий коллектив, ориентированный на процессы, происходящие в социуме» [273, с. 91], В. С. Торохтий подчеркивает, что уровень развития данного коллектива и степень его психолого-педагогического воздействия на членов семьи могут быть различными. А. И. Антонов, размышляя о нормативном воздействии семьи на человека, отмечает, что оно принимается индивидом для сохранения своего межличностного статуса и получения одобрения от других, однако «это не означает, что индивид обязательно разделяет принимаемые им мнения» [20, с. 126].

В интерпретации классика семейной психотерапии Н. Аккермана ситуация выглядит следующим образом: «Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье индивида. Процессы семейного взаимодействия избирательно контролируют проявление эмоций, поддерживая одни каналы разрядки эмоций и подавляя другие. Семья поощряет одни личностные влечения, одновременно препятствуя другим, удовлетворяет или пресекает личные потребности... Она придает конфликту особую форму, а также может создать благоприятные или неблагоприятные условия для поиска решения. Групповая жизнь семьи способна привести к усилению или ослаблению тревоги, оказывая мощное воздействие на успешность функционирования тех или иных защитных механизмов... может усилить или ослабить способность индивида к тестированию реальности» [7, с. 291].

Не касаясь очевидных недостатков воспитания детей в асоциальных семьях, обратим внимание на ситуации, когда воспитательные воздействия родителей, соответствующие социокультурным нормам общества, приводят к негативным воспитательным результатам – так называемый «парадокс благих намерений» [29, 147, 293, 302]. Как отмечает В. Г. Асеев, «при неправильной стратегии воспитания положительные тенденции развития общества и личности могут привести к отрицательным последствиям, поскольку одни ценности будут реализовываться в ущерб другим, не менее важным» [29, с. 17]. Подобные последствия, по мнению В. Г. Асеева, может вызвать абсолютизация значимости внешних, формальных показателей воспитанности и образованности, гипертрофированное внимание к отдельным направлениям воспитания и образования и развитию каких-либо отдельных нравственных качеств в ущерб другим.

### 1.3. Понятийный аппарат семейной педагогики

В свете вышесказанного становится очевидным, что *ключевой* для педагогической теории и практики является *проблема соотношения силы и качества влияния семьи на человека*. Необходимость разрешения данной проблемы обуславливает поиск, обоснование и введение в научный оборот интегративных категорий, посредством которых могут быть осмыслены объективные и субъективные, стихийные и сознательные воспитательные воздействия семьи на ребенка в их комплексе.

Базовой в осмыслении проблем семейного воспитания является категория *семейной среды*, формирующей личность ребенка посредством включения в определенную модель жизнеустройства. Особенности позитивного и негативного воздействия на ребенка семейной среды нашли множественное освещение в работах классиков отечественной и зарубежной педагогики – Е. Н. Водовозовой, Я. Корчака, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. Н. Острогорского [68, 120, 139, 156, 207], представителей советской психологической и педагогической научных школ – И. С. Кона, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др. [136, 160, 161, 260] и продолжают исследоваться в историческом и актуальном контекстах.

*Семейная среда* многогранна. Согласно Т. А. Куликовой [147], она включает предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное и информационное окружение ребенка. Л. Б. Шнейдер [302] считает значимыми характеристиками семьи как микросреды развития личности коллективное мнение, межличностные внутрисемейные отношения, семейные традиции, обычаи и настроения, нормы внутрисемейного поведения, нравственно-духовный климат. По мнению А. В. Мудрика [178], качество персональной среды жизни и развития детей определяют демографический (структура), социально-культурный (образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества), социально-экономический (имущественные характеристики и занятость родителей на работе), технико-гигиенический (условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни) параметры конкретной семьи.

Осмысление позитивных и негативных воздействий семейной среды осуществляется при помощи ряда категорий, позволяющих интегрировать многочисленные характеристики семейной жизнедеятельности.

Традиционно речь идет о *семейном укладе*. Данное понятие, введенное в оборот отечественными историками XIX в. и устойчиво востребовуемое в семейной педагогике, сравнительно недавно нашло обстоятельную научно-теоретическую интерпретацию. Согласно базовому определению Т. В. Лодкиной, *семейный уклад* – это «интегральное понятие, включающее в себя установившийся порядок жизни конкретной семьи, ее установки, потребности, интересы, традиции, ценностные ориентации, стиль отношений, личный пример и уровень психолого-педагогической культуры родителей. Эти компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Каждый из них находится в сложных взаимоотношениях друг с другом» [158, с. 14].

На основании результатов исследования, свидетельствующего о наличии взаимосвязи между здоровьем членов семьи и семейным укладом, О. Е. Черствая [296] считает возможным дополнить данное определение такой характеристикой, как «здоровье членов семьи». Развивая идеи автора, можно предположить наличие зависимости семейного уклада и от других значимых характеристик семейной жизнедеятельности, в том числе в контексте реализации определенных воспитательно-образовательных установок.

Осмысление качественных особенностей семейной среды осуществляется посредством ряда образных понятий, несущих ярко выраженное эмоциональное начало: *семейный климат (микроклимат)* (психологический, эмоциональный, духовный, нравственный и т. п.), *семейная (внутрисемейная) атмосфера* (эмоциональная, нравственная, психологическая и т. п.), *дом* (домашний очаг, родительский дом, родительский очаг).

*Психологический климат (микроклимат) семьи* трактуется как характерный для той или иной семьи более или менее устойчивый эмоциональный настрой, образуемый совокупностью настроений членов семьи, их душевных переживаний, отношений друг к другу, к другим людям, работе, окружающей действительности [81, 246]; совокупность отношений между супругами, родителями, детьми, другими родственниками [147]; комплекс психологических условий, способствующих или препятствующих сплочению семьи [87].

Психологический климат семьи определяется взаимоотношениями между членами семьи, соответствием ролевых ожиданий и ролевого поведения; неразрывно связан с нравственными ценностями семьи, зависит от нравственных и социальных установок, интересов и предпочтений ее членов; непосредственно влияет на эмоциональное самочувствие членов семьи, сквозь призму которого

воспринимается весь остальной мир и строятся взаимоотношения с людьми за пределами семейного мира; является важнейшим условием эффективности воспитания ребенка [130, 131, 147, 205, 246, 261].

Как полагает С. В. Ковалев [131], особенности морально-психологического климата семьи, оказывающего существенное влияние на воспитание ребенка, определяются «горизонтальными» отношениями между членами семьи. Посредством «вертикальных» отношений между родителями и детьми педагогика «горизонтальных» отношений может дополняться или видоизменяться.

Аналогичный смысл присущ понятию «*семейная атмосфера*» (у некоторых авторов – «*внутрисемейная атмосфера*»). Данное понятие устойчиво употреблялось в семейной педагогике со второй половины XIX в., однако научную интерпретацию – в психологическом, психотерапевтическом, педагогическом контекстах – получило относительно недавно.

Как отмечает Н. Аккерман, «члены семьи обмениваются многочисленными потоками эмоций разной интенсивности... Изменчивое многообразие разнонаправленных потоков эмоций определяет переменчивую, насыщенную всеми оттенками эмоционального опыта “семейную атмосферу”, на фоне которой развивается личность ребенка» [8, с. 21].

В. Я. Титаренко полагает, что общая атмосфера семьи «складывается на основе группового сознания и общего стиля поведения родителей» [269, с. 110]. Групповое сознание семьи рассматривается как сложный социальный феномен, представляющий собой единство общего (идентичность взглядов, норм, ориентаций, свойственных вступающим в брак, продуктов конкретного бытия семьи, результатов совместных форм деятельности и общения супругов) и особенного.

Е. П. Арнаутова и В. И. Иванова [24] рассматривают семейную атмосферу как совокупность внутрисемейных отношений и ценностных ориентаций семьи.

А. С. Белкин [46] полагает, что психологическая атмосфера семьи, в первую очередь, определяется взаимодействием отношений «Р+Р» (между родителями), «Р+Д» (между родителями и детьми) и «Д+Д» (между детьми), а также дополняется отношениями «Р+С» (между родителями и старшими членами семьи) и «Д+С» (между детьми и старшими членами семьи).

Семейная атмосфера «создает исходную, решающую среду, в которой формируется личность маленького человека» [24, с. 23]. Она «влияет на детей, формирует их еще до того, как они начинают

сознательно воспринимать формы коммуникации» [151, с. 32]. По мере развития ребенок «остро реагирует на тон и интонацию взрослых, чутко улавливает общий стиль, атмосферу отношений» [147, с. 104]. Для ребенка общая атмосфера семьи «выступает в качестве своеобразного обобщенного образца или обобщенного родительского примера» [269, с. 111]. Как отмечает Н. Аккерман, «характер ребенка определяют процессы, посредством которых он полностью или частично принимает или отвергает семейную атмосферу» [8, с. 21].

Несмотря на то, что внутрисемейная атмосфера воздействует на ребенка помимо сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, ее творцами являются взрослые [81, 147, 205, 246]. Как полагает Л. Ф. Островская [205], создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы в семье (теплота, уют, взаимопонимание) зависит в первую очередь от матери. Дети, проявляющие свое отношение к родителям (его спектр достаточно широк), также «формируют тот или иной климат, атмосферу семейной жизни» [254, с. 66].

Сущность позитивного воздействия семейной атмосферы афористично сформулирована классиком отечественной семейной педагогики А. Н. Острогорским (вторая половина XIX в.): «хорошая семейная атмосфера обыкновенно и детей настраивает хорошо» [207, с. 275]. Интересно, что одним из свидетельств «хорошей» семейной атмосферы для него являлась востребованность в семье искусства: «семья может жить духовными интересами, любить чтение, музыку, картины или целиком уйти в дразги, хозяйственную сутолоку, заботу о копейке» [Там же].

Эмоционально положительная, благоприятная атмосфера подразумевает педагогический такт в отношениях членов семьи друг с другом, уважение родителей к проблемам детей и их друзей [205], доброжелательность во взаимоотношениях, дающих ребенку чувство защищенности и, одновременно, стимулирующих и направляющих его развитие [292, с. 22]. Неблагоприятная семейная атмосфера подвержена внезапным переменам, насыщена разнообразными противоречиями [8].

Понятия «дом», «домашний очаг» (*«родительский дом», «родительский очаг»*) позволяют объединить материальность, «вещность» среды обитания с эмоциональными аспектами семейной жизнедеятельности; акцентируют роль семьи в формировании первоначальной картины мира, олицетворении стабильности и устойчивости жизнеустройства [146, 147, 163, 178, 302].

Дом – это та среда обитания, где ребенок защищен от неизвестности, опасности окружающего мира [147]. Согласно определению Л. П. Стрелковой, «родительский дом – это и стены, и все предметы, которые его наполняют, и мы сами – родители, взрослые, с нашими отношениями и страстями, переживаниями и ощущениями, которыми мы “населяем” наш дом; это наши дети со всеми их проблемами роста и взросления; это и порядок жизни, установленный нами, наши особые семейные традиции и праздники и собственный семейный стиль» [259, с. 6-7]. Как полагает Т. А. Куликова, домашнее бытие наиболее естественно выражает индивидуальность всех членов семьи; дома возникает ощущение максимальной защищенности, свободы, раскованности [146, 147].

Тем не менее, дом также может стать как позитивным, так и негативным фактором в воспитании ребенка [163]. По мнению А. В. Мудрика, жилище семьи становится домашним очагом в том случае, «если ее члены имеют возможность и стремятся удовлетворять в нем потребность в укрытии, поддержке и эмоциональной безопасности, в качественных эмоциональных отношениях, в идентификации с семейными ценностями» [178, с. 97]. От того, удалось ли супругам создать домашний очаг, во многом зависит эффективность функционирования семьи, стихийная социализация растущего человека и его воспитание.

В опоре на современные психологические исследования Л. И. Маленкова [163] характеризует следующие *слагаемые позитивного для ребенка дома*: дом как территория, которую уважают и оберегают; убежище (пристанище, место стабильности и покоя, укрытие от окружающего мира); собственность, формирующая понятие «своего» имущества, а на его основе – ценностное отношение к чужому; судьба (место, где формируется отношение к миру, определяются жизненные перспективы); автопортрет (отражение характерных особенностей личности); способ совместной жизни (взаимодействие с широким кругом людей в разнообразных видах деятельности); средство самовыражения (свидетельство доходов, привязанностей, темперамента и характера, круга дел и забот).

Оперирование рассмотренными выше категориями позволяет успешно разрешать проблему соотношения силы и качества влияния семьи на человека на уровне установления прямых причинно-следственных связей между условиями и результатами воспитания. При неоднозначном соотношении условий и результатов воспитания (негативные результаты воспитания ребенка во внешне благополучных условиях и наоборот) определяющим фактором является

эмоционально-психологическая составляющая семейных отношений. Как отмечает Л. Б. Шнейдер, «даже очень трудные проблемы с детьми вполне разрешимы, если удастся создать благоприятный климат общения в семье» [302, с. 309]. И, напротив, неблагоприятная семейная атмосфера не может быть компенсирована ни материальными условиями, ни педагогическими знаниями родителей. Именно в неблагоприятной семейной атмосфере, неблагоприятном семейном микроклимате кроется причина ситуаций, когда в семьях с хорошим материальным достатком и высоким уровнем образования родителей вырастают «неблагополучные» дети [108, 131, 132, 237, 269, 293].

Одной из основополагающих позиций отечественной семейной педагогики последней трети XX в. является убеждение в том, что содержание, характер и результат зависят, в первую очередь, от *личностных ресурсов семьи*: с одной стороны, ее количественного и персонального состава, с другой (и главным образом) – от состояния здоровья, уровня образования, социального статуса, ценностных ориентаций, уровня притязаний, индивидуальных интересов и т. д. старших членов семьи, влияющих на цели и стиль семейного воспитания. Личностные ресурсы семьи могут быть дополнены привлечением няни, гувернера, репетиторов, домашних учителей [178, 213, 271].

*Материальные ресурсы* играют в семейном воспитании определенную (и достаточно значимую), но не определяющую роль [178, 213]. В отечественных публикациях 70-х – 80-х гг. XX в. нередко высказывалось мнение о нивелировании материального фактора в семейном воспитании детей ввиду общего повышения уровня жизни народонаселения страны и выравнивания имущественных различий. При этом, однако, более высокий материальный уровень жизни отдельно взятых семей рассматривался в воспитании ребенка как фактор риска в контексте так называемого «вещизма». Изменения в образе жизни отечественной семьи, произошедшие в 90-е гг. и утвердившиеся в начале XXI в., ставят ученых перед необходимостью нового переосмысления роли материальных ресурсов в воспитании ребенка – несомненно, что в настоящее время она возрастает, и материально обеспеченные семьи могут обеспечить своим детям значительно более высокий уровень образовательных услуг [210, 218, 271].

Осознание исключительной силы и неоднозначности влияния семьи на человека закономерно ставит вопрос о выявлении ее потенциала. *Потенциал* (от лат. *potentia* – сила) – это источники,



возможности, средства, запасы, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; возможности лица, общества в определенной области [220]. Исследователи оперируют понятиями «жизненный потенциал семьи» (М. С. Мацковский), «собственный потенциал семьи» (В. С. Торохтий), «потенциал семьи в целом» (В. Я. Титаренко).

В. С. Торохтий характеризует *собственный потенциал семьи* как «совокупность имеющихся социально-экономических, нравственных, психолого-педагогических, физиологических и других значимых источников, ресурсов, возможностей (знания, умения, социальные роли, семейные ценности, преобладающие функции жизнедеятельности семьи, ее текущие и перспективные цели и т. д.), средств достижения определенной семейной цели (противодействие дестабилизирующему влиянию внешних или внутрисемейных факторов, позитивное воздействие на членов семьи, ближайшее микроокружение и т. д.), существующих, как правило, в скрытом виде и способных проявиться в стимулирующих условиях» [205, с. 101].

В контексте дифференциации сфер семейной жизнедеятельности<sup>3</sup> находят осмысление экономической, культурной, нравственной, репродуктивной [269], жизненной, социально-экономической, физиологической, организационно-мобилизационной, нравственной [273] потенциалы семьи, и в их числе – *воспитательный потенциал*.

*Воспитательный потенциал семьи* трактуется как «комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности семьи» [81, с. 14]; как особенности [246] или совокупность характеристик, отражающих разные условия и факторы жизнедеятельности семьи [147], которые определяют ее воспитательные предпосылки и могут в большей или меньшей степени обеспечить успешное развитие ребенка [147, 246]; как «внутренне присущие семье наличные возможности в формировании личности, объективные и субъективные, реализуемые как сознательно, так и стихийно» [269, с. 11].

Являясь структурным компонентом потенциала семьи в целом, воспитательный потенциал семьи включает в себя «не только ее возможности в плане духовно-практической деятельности родителей, направленной на привитие детям определенных качеств, но и те,

---

<sup>3</sup> О сферах семейной жизнедеятельности и связанных с ними функциях см. подробнее в главе 2 настоящей монографии.

которыми обладает семейная микросреда, образ жизни семьи в целом» [269, с. 12]. В свою очередь, потенциал семьи в целом, в единстве всего его структурных компонентов представляет собой ту совокупность факторов, условий и средств, которая обеспечивает успешное воспитание и развитие ребенка.

Интегрирующий характер понятия «воспитательный потенциал семьи» влечет за собой сложную задачу структурирования его содержания, в котором должны быть достаточно полно и вместе с тем лаконично отражены все основные компоненты жизнедеятельности семьи. В подходах исследователей к решению данной задачи прослеживается определенная динамика.

В период первоначального освоения понятия «воспитательный потенциал семьи» (80-е гг. XX в.) его содержательная сторона раскрывалась посредством подробного перечисления различных позиций, в числе которых были представлены структурные характеристики, материальные и бытовые условия, идейно-нравственная и эмоционально-психологическая атмосфера, жизненный опыт, образовательный уровень, общая и педагогическая культура родителей, контактность семьи с ее окружением и общественными институтами воспитания, специфика самого процесса семейного воспитания [24, 80, 81].

Однако, как полагает В. Я. Титаренко, не все позиции, представленные в подобной структуре воспитательного потенциала, «сопоставимы по своей сложности, содержанию, а главное – по актуальной значимости» [269, с. 14]; необходимо выявлять и анализировать «наиболее значимые факторы, по отношению к которым воспитательный потенциал семьи оказывается наиболее чутким» [269, с. 16]. Таковыми факторами, по мнению Титаренко, являются внутрисемейные отношения, идейный и нравственный пример родителей, численность и состав семьи, организация жизнедеятельности семьи, уровень педагогической культуры и образования родителей, степень ответственности старших членов семьи за воспитание детей.

По мнению М. В. Шакуровой, воспитательный потенциал семьи во многом определяется содержанием и характером функционирования родительской подсистемы (мать–отец): «ошибки, которые допускают родители, их искаженные ценностные установки, противоречия в системах требований и многие другие факторы в итоге определяют десоциализирующее влияние семьи на ребенка» [299, с. 160]. В. П. Левкович считает, что воспитательный потенциал семьи

зависит от специфики взаимоотношений родителей и детей» [154, с. 68].

Утверждение приоритета внутрисемейных отношений в характеристике воспитательного потенциала семьи в 80-е гг. XX в. достаточно часто сопровождалось изложенным выше мнением о том, что факторы материального порядка утратили свою былую значимость. Подобное снижение внимания к материальной стороне семейной жизнедеятельности, с одной стороны, носило концептуальный характер и обосновывалось идеей стирания социально-классовых и имущественно-бытовых различий в образе жизни социалистической семьи, с другой – отражало реальную картину относительного материального благополучия большинства советских семей в сравнении с довоенными и послевоенными годами. Однако, как полагает Т. А. Гурко [84], к середине 90-х гг. XX в. данные теоретические положения утратили актуальность ввиду поляризации отечественных семей по материально-имущественному признаку, – следствия глобальных социально-экономических преобразований, произошедших в России на рубеже 80-х – 90-х гг.

В современных источниках [147, 178, 246] *воспитательный потенциал семьи* трактуется как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных *факторов*, носящих комплексный характер:

- *социально-культурного* (семейный микроклимат; социальные ценности семьи; гражданская позиция, уровень образования, профессиональной квалификации, личной и педагогической культуры членов семьи; отношение родителей к воспитанию ребенка);

- *социально-экономического* (материальные возможности семьи, задействованные в целях воспитания ребенка, – затраты на его содержание, удовлетворение культурных и иных потребностей, на оплату дополнительных образовательных ресурсов; занятость родителей на работе и ресурсы времени, посвященного непосредственному взаимодействию с детьми);

- *техничко-гигиенического* (место и условия проживания, особенности образа жизни семьи);

- *демографического* (состав и структура семьи);

- *социально-педагогического* (направленное и целесообразное использование социально-педагогических возможностей семьи в воспитании ребенка).

Воспитательный потенциал семьи рассматривается и как совокупность *компонентов*:

- *биологического* (определяющегося наследственностью);

– *психологического* (тип семьи и семейных взаимоотношений, уровень интеллектуального развития родителей, наличие или отсутствие у них педагогических способностей, нравственно-психологический климат в семье);

– *экономического* (уровень доходов в семье, наличие жилья и других материальных благ);

– *социального* (принадлежность семьи к определенной этнической группе, официальный статус семьи, образование, профессия, занимаемая должность, уровень культурного и духовного развития родителей) [87];

– *социально-психологического* (возможности семьи в плане удовлетворения многообразных потребностей человека, формирования самооценки личности);

– *культурно-ценностного* (возможности семьи в формировании фундаментальных ценностных ориентаций в семейных и межличностных отношениях, стиле жизни, уровне притязаний личности, заложении фундамента идейного, эстетического, нравственного и философского опыта ребенка);

– *педагогического* (возможности семьи в воспитании духовно богатой личности, физическом, эмоциональном, умственном развитии ребенка, повышении педагогической культуры родителей) [71].

Под *ресурсными компонентами*, в совокупности составляющими воспитательный потенциал семьи, понимаются материально-бытовые средства и условия воспитания, эмоционально-нравственный климат, семейные и национально-культурные традиции и обычаи, педагогическая культура родителей [121].

Категория «воспитательный потенциал семьи» в современных исследованиях подвергается дальнейшей дифференциации. Так, например, в исследовании О. С. Бажановой [33] речь идет о *развивающем потенциале* семьи, в структуру которого включаются *социально-экономический потенциал* (материальные и бытовые условия жизни семьи, особенности социального окружения, численность и структура семьи) и *личностный потенциал*, основанный на внутреннем опыте воспитательных отношений, обусловленный индивидуальными особенностями членов семьи. Компонентами личностного потенциала, в свою очередь, являются: *«ценностно-смысловой потенциал* (ценностные установки, цели, убеждения, устремления, нравственно-этические нормы, которые лежат в основе воспитательных отношений, способность находить собственные смыслы и ценности в них); *познавательный потенциал* (определяется количеством и качеством информации, которой располагает семья в

воспитании ребенка, характером представлений родителей о ребенке и своей роли в его воспитании, способностью к приобретению новой информации); *поведенческий потенциал* (особенности контактов с ребенком, умения и навыки воспитания и обучения, которыми обладают родители, способность к нахождению новых способов, их реализация во взаимодействии с ребенком)» [33, с. 10-11].

Более глубокому и тонкому постижению эмоционально-психологической стороны семейного воспитания способствует категория «*родительство*», в настоящее время находящаяся в состоянии активной разработки и первоначального практического освоения [85, 99, 197]. По мнению исследователей, оперирование данной категорией способствует преодолению некоторой прямолинейности, однозначности, жесткости категории «воспитательный потенциал семьи».

В опоре на исследования А. И. Антонова и И. С. Кона Т. А. Гурко [85] характеризует *родительство* как систему взаимосвязанных явлений, включающую: 1) родительские чувства, любовь, привязанность к детям; 2) специфические социальные роли и нормативные предписания культуры; 3) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания.

Согласно определению М. О. Ермихиной, «*родительство* как психологический феномен является интегральным психологическим образованием личности» [99, с. 6]. Его компонентами являются ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительские чувства, родительские позиции, родительское отношение, родительская ответственность, стили семейного воспитания [99]. Родительство в целом и каждый из его компонентов, в частности, включают когнитивную, эмоциональную (аффективную) и поведенческую составляющие, которые могут быть согласованными или рассогласованными (соответствовать или противоречить друг другу).

Обратим внимание на то, что многие компоненты, включенные исследователями в интегративное понятие «родительство», ранее устойчиво выступали в качестве самостоятельных категорий семейной педагогики, получили обстоятельное толкование со стороны различных исследователей, неоднократно задействовались в качестве типобразующего критерия. Однако они не были сведены в систему. Взаимосвязь и взаимообусловленность данных категорий нашла отражение в подвижности базовых понятий «родительское отношение», «родительская позиция», «родительская установка»,

«родительская любовь», во взаимном пересечении их содержания. Рассмотрим содержание каждого из них подробнее.

*Родительское отношение* «указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка», «представляет собой совокупность эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним» [99, с. 8], «включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него» [226, с. 85-86]. Спектр отношений родителей к ребенку достаточно широк, содержание включает амбивалентные элементы [99], а варианты могут найти свое место в пределах шкал «симпатия–антипатия», «уважение–пренебрежение», «близость–дальность» [254].

Свойственные родительскому отношению к ребенку динамичность, вариативность, изменчивость проявляются:

1) в исторической ретроспективе (родительское отношение рассматривается как «культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей» [226, с. 65]);

2) на протяжении жизненного цикла отдельно взятой семьи (родительское отношение представляет собой «подвижное образование, которое может меняться под воздействием различных факторов» [244, с. 6]);

3) на уровне тактики воспитания ребенка в семьях, придерживающихся общей воспитательно-образовательной стратегии.

В семейно-педагогических источниках понятие «*родительское отношение*» нередко отождествляется с «*родительской позицией*» и «*родительской установкой*». Тем не менее, данным понятиям присущи различные смысловые оттенки.

Являясь частным проявлением *социальной установки* – «общей ориентации человека на определенный социальный объект, предшествующей действию и выражающей предрасположенность действовать определенным образом относительно данного объекта» [142, с. 429], – *родительская установка* может быть трактована как общая ориентация родителей на воспитание ребенка, определяющая стратегию и тактику воспитания, обуславливающая выбор его содержательных направлений, форм, методов и средств. Компоненты социальной установки могут быть согласованными или рассогласованными; соответственно и сама социальная установка может быть согласованной (непротиворечивой) или рассогласованной

(противоречивой) [188], а «между установкой и реальным поведением может существовать расхождение» [142, с. 424].

Понятию «*родительская установка*» присущ и более узкий смысл: конкретные советы, указания, требования родителей к детям, несущие позитивное (как следует поступать) или негативное (как не следует поступать) начало [143]. Подобные родительские установки оказывают на ребенка как осознаваемое, так и неосознаваемое (подсознательное) влияние и, как отмечает Т. А. Гурко [85], часто реализуются через подспудное программирование; многие из них в дальнейшем обуславливают стереотипы поведения человека.

*Родительская позиция* представляет собой частное проявление социальной позиции.

Понятию «*социальная позиция*» присущи два смысловых значения. Первое – «общественное положение людей, с которыми связаны их определенные права и обязанности, не зависящие от их индивидуальных личностных свойств» [142, с. 233] – востребуется в контексте анализа социального статуса и социальных ролей человека, в том числе, в условиях семьи. Второе – «осознанный выбор, мировоззренческая и нравственная ориентация личности» [Там же, с. 234] – позволяет рассматривать позицию как «устойчивую систему отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках» [Там же, с. 211].

В современных педагогических источниках *родительская позиция* считается одним из важнейших факторов, влияющих на формирование личности ребенка [24], и трактуется как реальная направленность взаимодействия с ребенком, в основе которого лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка; реальная направленность воспитательной деятельности ребенка, возникающая под влиянием мотивов воспитания и выражающаяся в определенных способах и нормах взаимодействия с ребенком [94, 99, 111, 244, 254]; «эмоциональные отношения к сыну или дочери, взгляд на его/ее воспитание» [24, с. 24].

Родительская позиция включает в себя не только отношение к ребенку как таковому, но и отношение к его воспитанию, которые могут быть согласованными или рассогласованными, взаимообусловленными или носящими относительно самостоятельный характер.

Д. И. Фельдштейн следующим образом характеризует позицию, «которую взрослые занимают по отношению к детям в целом»: «это позиция ответственности, включающая широкий спектр

компонентов – от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Но во всех случаях это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, посредника, без которого немыслим переход детей в Мир Взрослых» [282, с. 149].

Значимым компонентом родительской позиции являются *родительские ожидания* – «надежды и виды на будущее в отношении детей, в особенности по части их успехов в школе и самоопределении после школы» [246, с. 245]. Подобные родительские ожидания могут трансформироваться в ролевые ожидания – ожидания от ребенка определенного поведения, выполнения определенной социальной роли в семейной группе [65, 226, 273, 302]. Родительские ожидания дифференцируются Н. Ю. Синягиной на «разумные ожидания» и «повышенные требования» [244].

Тремя важнейшими *параметрами*, в совокупности характеризующими *родительскую позицию*, являются:

- *адекватность* (уровень ориентировки родителей в восприятии индивидуальных особенностей ребенка, его развития; соотношение качеств, объективно присущих ребенку, и качеств, видимых и создаваемых родителем);

- *гибкость* или (у некоторых авторов) *динамичность* (подвижность, готовность и способность к изменению стиля, форм и методов взаимодействия с детьми применительно к возрастным особенностям и конкретным ситуациям);

- *прогностичность* (способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и построению взаимодействия с ним с учетом этого предвидения) [94, 111, 226, 244, 254].

Указанные параметры могут рассматриваться в двух аспектах:

- 1) как требования, которым должна отвечать благоприятная (в ряде источников – оптимальная) родительская позиция;

- 2) как критерии, в соответствии с которыми осуществляется оценивание реальных и моделируемых родительских позиций согласно полярной шкале «благоприятная (оптимальная) – неблагоприятная».

Особое место в ряду категорий семейной педагогики, акцентирующих эмоционально-психологическую составляющую детско-родительских отношений, занимает *родительская любовь*. Под родительской любовью понимается «особое чувство, характерное для родителей, в первую очередь матери, по отношению к своему ребенку, высочайшая потребность в заботе о нем, тревожность за его состояние и благополучие» [246, с. 245]; определенный тип отношений к детям,



реализующийся в форме позитивного эмоционального общения» [154, с. 70].

Создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся, является первой и основной задачей родителей. Родительская любовь является основным условием выживания и развития ребенка, источником и гарантией его духовного и нравственного развития, эмоционального благополучия, поддержания телесного и душевного здоровья; дает ребенку ощущение счастья, надежности и защищенности [107, 163, 254, 269, 302]. Рассмотрение родительской любви к детям как «великой, ничем не заменимой силы семейного воспитания» [120, с. 107] традиционно является отправной точкой в осмыслении любых аспектов семейного воспитания.

Тем не менее, родительская любовь может повлечь за собой и неоднозначные воспитательные результаты. Диалектические последствия различных вариантов проявления родителями любви к ребенку нашли освещение в трудах В. Я. Стоюнина [257], П. Ф. Каптерева [120], А. С. Макаренко [160, 161], В. А. Сухомлинского [260]. Любовь родителей к ребенку дифференцируется В. Я. Стоюниным на «бескорыстную» и «небескорыстную» [257], В. А. Сухомлинским – на «мудрую» и «уродливую» («любовь умиления», «деспотическую любовь», «любовь откупа») [260], в современных педагогических источниках – на «разумную» («педагогически целесообразную») и «неразумную», «слепую» [147, 211].

В завершение данного раздела остановимся подробнее на *семейных традициях*.

В современных справочных источниках *традиции* (от лат. tradition – передача) в наиболее общем смысле трактуются как элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и отдельных социальных группах в течение длительного времени. Подобное истолкование традиций охватывает объекты, процессы и способы социокультурного наследования [79, 142, 148, 150, 275, 276, 312]. В качестве традиций могут выступать общественные установления, культурные образцы, институты, нормы и правила поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды, ритуалы, стили, вкусы, взгляды, отношения к каким-либо явлениям и т. п. [79, 133, 142, 246, 275, 276]. По сфере распространения традиции дифференцируются на действующие во всем обществе, в отдельных областях общественной жизни, а также характеризующие отдельные группы людей, в том числе семьи [148].

*Традиции семьи (семейные традиции)* рассматриваются как элемент или компонент сложной семейной системы [87, 170]. В логике институционального подхода происходит осмысление роли семьи как транслятора (проводника) социальных и культурных традиций, регламентирующих жизнь общества в целом, отдельных его классов и социальных слоев, обеспечивающих преемственность поколений, отражающих диалектику устойчивости–изменчивости социокультурных явлений. Само возникновение социального института семьи соотносится исследователями с необходимостью закрепления традиции парного брака, сложившейся в практике человечества [148]. В логике микрогруппового подхода находит осмысление самостоятельность семьи в интерпретации и воспроизведении традиций, предписанных обществом, в формировании собственных традиций, определяющих особенности ее жизнедеятельности.

Традиции семьи складываются в процессе совместной материальной и духовной деятельности ее членов. Их основу составляют принятые в семье идеи, ценностные ориентации, нормы, жизненный опыт семьи, в которых отражаются этнические, культурные, религиозные особенности семьи, профессиональная принадлежность ее членов. В семейных традициях материализуется и закрепляется сформированная общность взглядов, убеждений, норм и ориентаций. Специфическими особенностями семейных традиций является многофункциональность, эмоциональная насыщенность, ярко выраженное коммуникативное начало, постоянство, уникальность и неповторимость в каждой конкретной семье. Множественность и вариативность семейных традиций проявляется на содержательном и операциональном уровнях [15, 53, 47, 273].

В совокупности семейных традиций важнейшее место занимают *традиции семейного воспитания*, под которыми, согласно определению Е. В. Марковичевой [164], понимаются исторически сложившиеся и закрепившиеся воспитательные отношения между старшим и младшим поколениями в семье, выражающиеся в обычаях, обрядах, нормах поведения и ценностных ориентировках.

Соотношение традиций семьи и традиций семейного воспитания является подвижным. С одной стороны, в логике вычленения сфер семейной жизнедеятельности, определения общей структуры и системных подструктур семьи традиции семейного воспитания выступают в качестве одной из важнейших составляющих общей совокупности традиций семьи. С другой стороны, совокупность

семейных традиций определяет самобытность семейной среды, в которой растет и развивается ребенок.

Традиции семьи расцениваются исследователями в качестве значимой характеристики семьи как микросреды развития личности, компонента воспитательного потенциала семьи, основы, базы, ведущего условия, фактора, средства, механизма семейного воспитания [15, 81, 133, 164, 255, 269, 273, 302]. Однако при этом следует помнить, что традиции могут нести в себе не только позитивное, но и негативное начало. По социальной роли они дифференцируются на положительные, нейтральные, отрицательные [246], по воспитательной сущности – на созидательные и разрушительные, стереотипные и нестереотипные, истинные и мнимые [174].

Воспринимая и усваивая определенную совокупность традиций, каждое поколение осуществляет выбор элементов социально-культурного наследия, адекватных социокультурной ситуации развития: традиции принимаются или отвергаются, сохраняются или утрачиваются, корректируются, трансформируются, замещаются новыми; изменяется их содержание, смысл, формы передачи; заимствуются и ассимилируются элементы иных культур и т. п. [79, 89, 104, 133, 142, 150, 276]. Как отмечают Ю. С. Давыдов и А. Ю. Гранкин, «в каждой традиции есть разновременные по своему происхождению элементы, в том числе ценностные ориентации» [89, с. 24]. Каждый компонент культуры в конкретной временной и пространственной точке представлен в традиционном, актуальном и потенциальном варианте [67, 149, 150, 159]. Учет со стороны семьи естественных изменений социокультурных реалий побуждает ее к пересмотру традиций семейного воспитания и их естественному обновлению.

#### **1.4. Возможности семьи в музыкальном образовании ребенка**

Развивая идею Г. Навайтиса [186] о необходимости структурирования ведущих парадигм в области исследования семьи в рамках конкретной отрасли знания, обратим внимание на явное наличие *двух исследовательских парадигм* осмысления роли и возможностей семьи в музыкальном образовании ребенка: *музыкально-образовательной* и *музыкально-воспитательной*. В этой связи считаем необходимым остановиться подробнее на содержании ключевых понятий «*музыкальное образование*» и «*музыкальное*

*воспитание*». Отметим попутно, что установление иерархического соотношения между понятиями «образование» и «воспитание» в течение ряда лет являлось предметом общепедагогических научных дискуссий, и лишь в последнее десятилетие в качестве ведущего стало использоваться первое из них.

Термин «*музыкальное образование*» в настоящее время рассматривается в качестве базового, интегративного, объединяющего музыкальное воспитание, обучение, развитие (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева) [1]. Музыкальное воспитание и музыкальное обучение при этом трактуются в двух смыслах – более узком и более широком. Под *музыкальным воспитанием* в узком смысле слова понимается воспитание «определенных качеств личности учащихся», в широком – «нравственное, эстетическое, художественное воспитание» [1, с. 7]. Под *музыкальным обучением* в узком смысле слова понимается «освоение учащимися музыкальных знаний, умений, навыков», в широком – включение в данный перечень опыта «эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке и их музыкально-творческой деятельности» [Там же]. *Музыкальное развитие* ребенка, находящееся в центре внимания при его обучении и воспитании, включает самые разные аспекты, направленные «на становление музыкальной культуры учащегося как неотъемлемой и важной части всей его духовной культуры» [Там же].

В определениях, представленных в справочных источниках [39, 181], *музыкальное образование* трактуется как процесс усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности; результат данного процесса (совокупность полученных знаний, умений и навыков); система организации музыкального обучения. Основным путем получения музыкального образования является «подготовка под руководством педагога, чаще всего – в учебном заведении. Важную роль может играть и самообразование, а также усвоение знаний и умений в процессе профессиональной музыкальной практики или участия в самостоятельном музицировании» [39, с. 763].

С. Е. Беляев предлагает дополнить базовые определения представлением «о музыкальном образовании как социально-педагогическом феномене – исторически разворачивающемся процессе приобщения новых поколений к музыке, имеющем институциональную (внешнюю) и содержательную (внутреннюю) стороны» [51, с. 7]. В данном процессе он выделяет «народно-педагогическую и общественно-организованную практику приобщения подрастающих поколений к музыке» [Там же, с. 9] с

соответствующими институтами. В первом случае – это семья, община, во втором – учебные заведения, различающиеся по формам собственности (государственные, общественные, частные) и по уровню образования (начальные, средние, высшие), а также кружки и детские музыкальные коллективы, действующие вне учебных заведений.

Музыкальное образование дифференцируется на *общее*, «направленное к каждому учащемуся» [1, с. 8], «дающее знания, умения и навыки в том объеме, который нужен для любительской деятельности или только для восприятия музыки» [39, с. 763]; *дополнительное*, не являющееся обязательным, получаемое добровольно, по желанию ребенка и/или его семьи, в учреждениях дополнительного образования или в сфере частных образовательных услуг; *специальное (профессиональное)*, «подготавливающее к профессиональной работе (композиторской, исполнительской, педагогической, научной)» [181, с. 361]. Каждому уровню музыкального образования соответствуют свои образовательные стандарты и требования.

Цель, методы и организационные формы музыкального образования «эволюционируют под воздействием общественного развития и определяются ролью искусства в жизни общества, национальной спецификой, музыкально-эстетическими взглядами, бытующими формами музыкальной деятельности, общепедагогическими идеями» [181, с. 361].

*Семья*, как социальный институт, с древности участвовала в «практике приобщения растущих поколений к музыке» [51, с. 8]. В историко-педагогической ретроспективе семья, последовательно вычленившаяся из родовой общины и оформлявшаяся в самостоятельную структуру, изначально обеспечивала трансляцию коллективного опыта, общественных норм, культурных традиций, конкретных знаний, умений и навыков, обусловленных задачами жизнеобеспечения (иными словами, образования в широком смысле слова, в том числе образования музыкального) [53, 64, 69, 114, 189, 190, 191, 232, 255].

В условиях отсутствия официальных образовательных учреждений семья обрела и успешно освоила роль *транслятора* общего, а (при наличии на то необходимости и соответствующих условий) и специального (профессионального) музыкального образования (по отношению к детям, взрослым членам семьи, посторонним лицам, проходящим в семье обучение) [190, 191, 280]. Как отмечает С. Е. Беляев, вплоть до начала XX в. «подавляющая

часть людей... вступала в жизнь, пройдя лишь “домашнюю школу”, в которой приобретала в том числе и определенный музыкальный опыт» [51, с. 8].

Профессиональное музыкальное образование (как и художественное) сложилось и в течение длительного исторического периода развивалось в русле «педагогике мастерских» [173]. Данная педагогика, с одной стороны, находила реализацию на уровне семейных профессиональных династий, с другой – подразумевала вхождение ученика-подмастерья (как правило, в подростковом возрасте) в жизнь и быт семьи мастера. Достаточно часто эти направления пересекались.

Вследствие обособления образования в качестве самостоятельного социального института с соответствующими учреждениями и лицами, занимающимися вопросами обучения и воспитания на профессиональной основе и не связанными с детьми узам кровного родства, роль семьи как транслятора образования стала менее значимой, однако семья обрела новую роль – *заказчика* образования (потребителя образовательных услуг). Сказанное непосредственно относится не только к сфере музыкального образования, но и к музыкальному искусству в целом, в развитии которого роль семьи как заказчика музыкальных впечатлений является весьма весомой.

*Музыкальное воспитание* в справочных источниках трактуется как область эстетического воспитания [180]; процесс «передачи общественно-исторического опыта музыкальной деятельности новому поколению» [12, с. 755], «приобщения личности к музыкальной культуре общества» [180, с. 361]; «целенаправленное и систематическое развитие музыкальной культуры, музыкальных способностей человека, воспитание в нем эмоциональной отзывчивости к музыке, понимания и глубокого переживания ее содержания» [12, с. 755]. В подобной, расширенной трактовке музыкальное воспитание «включает элементы музыкального обучения и музыкального образования» [12, с. 755].

Суть сказанного как нельзя лучше отражена в знаменитом высказывании В. А. Сухомлинского о музыкальном воспитании как воспитании не музыканта, а человека, ставшем эпитафией к программе «Музыка» для общеобразовательной школы. В отечественной педагогике подобное понимание музыкального воспитания получило множественное теоретическое обоснование и реализовано в соответствующих методиках [1, 12, 21, 28, 66, 75, 117, 180, 182, 202, 216, 227, 260, 265, 266, 267, 300, 311].

В музыкально-педагогической теории и практике музыкальное воспитание, трактуемое в широком смысле, нередко отождествляется с общим музыкальным образованием (на что, в частности, обращает внимание С. Е. Беляев [51]) и, тем самым, противопоставляется дополнительному, профессионально ориентированному и профессиональному музыкальному образованию.

Обратим также внимание на то, что современная, расширенная трактовка сущности музыкального образования тождественна устоявшимся представлениям о музыкальном воспитании. Это находит отражение в авторских определениях цели школьного (т. е. общего) музыкального образования как передачи духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве, и развитии на этой основе положительных черт и свойств личности каждого ребенка [43], его призвания целенаправленно реализовывать способности детей чувствовать, понимать, любить, оценивать явления искусства и наслаждаться ими [13].

Применительно к *семейным условиям*, как правило, востребуется понятие «*воспитание*» – эстетическое, художественное, музыкальное (не говоря о других многочисленных направлениях). О музыкальном *образовании* речь, как правило, идет в контексте его получения либо осуществления кем-либо из членов семьи. Приведем в этой связи высказывание профессора педагогического вуза (не музыканта), прозвучавшее в ходе обсуждения проблемы взаимосвязи искомых понятий: «Я не обучалась в музыкальной школе, соответственно не получила музыкального образования. Но я не могу сказать, что семья не занималась моим музыкальным воспитанием: мы слушали музыку, ходили в театр, на концерты, семья прививала мне высокий художественный вкус...».

Проведенный контент-анализ музыкально-педагогических источников по семейной проблематике позволил нам прийти к выводу о несомненном *доминировании* в семейной проблематике *исследовательской парадигмы музыкального воспитания* и наличии устойчивых традиций реализации данного подхода к интерпретации многообразных явлений и процессов, в совокупности характеризующих музыкально-эстетическую сферу жизнедеятельности семьи как социального института и малой социальной группы.

Музыкальное воспитание детей в семье рассматривается как составная часть эстетического воспитания. В трактовке А. Е. Мосина «*эстетическое воспитание детей в семье*» представляет собой педагогическую систему, имеет многовековую историю развития,

обладает ярко выраженными специфическими свойствами, которых в той или иной мере лишено эстетическое воспитание в школе и других учреждениях общественного воспитания» [177, с. 9].

Н. В. Карташев рассматривает *музыкальное воспитание в семье* как «один из видов социальной групповой деятельности людей, объединенных узами родства, создающих музыкальную среду своего общения, построенную на комбинированном сочетании факторов социализации, способных создать условия для свободного развития и сохранения духовного мира как основы личностного формирования ребенка, культуры его приобщения к музыкальным ценностям общества» [122, с. 9].

Представляется очевидным, что, *ввиду взаимного пересечения содержания понятий «музыкальное воспитание» и «музыкальное образование»*, трактуемых в более широком и более узком смыслах, теоретико-методологический потенциал в области исследования проблем музыкального воспитания ребенка в семье может быть экстраполирован на сферу его музыкального образования. В свою очередь, вопросы музыкального образования ребенка должны найти осмысление в контексте теории семейного воспитания.

В логике вычленения направлений («линий») семейного воспитания представляется правомерным оперировать термином *«музыкально-воспитательное направление»* и/или *«музыкально-образовательное направление»* в семейном воспитании ребенка. Можно предположить, что соотношение данных направлений будет подвижным; их иерархия будет определяться авторской позицией исследователя – рассмотрением музыкального образования в широком или узком смысле, выбором музыкально-воспитательной или музыкально-образовательной парадигмы. В свою очередь, музыкальное образование может рассматриваться в качестве средства реализации содержательных направлений («линий») семейного воспитания, обозначенных в базовых определениях семейного воспитания, достижения его целей и задач.

Музыкальное воспитание ребенка в семье, как и семейное воспитание в целом, дифференцируется Е. И. Замошиной [106] на два направления: *стихийное* (воздействие семейной музыкальной среды, музыкальной атмосферы, музыкального микроклимата и т. п.) и *сознательное* (целенаправленные действия родителей в области музыкального воспитания).

Как отмечает С. А. Феруз, семья, «в отличие от других институтов воспитания, способна обеспечивать высокую степень духовного единения, взаимопонимания и доверия воспитателей и



воспитуемых, так необходимую в период формирования базисных структур музыкальной культуры личности (дошкольный и младший школьный возраст)» [283, с. 1].

Как полагает Н. В. Карташев, «принципиальное значение для музыкального развития ребенка» имеет «среда в совокупности с генетически унаследованными образованиями и конкретно-историческими социокультурными условиями воспитания» [122, с. 18].

Исходным положением методики музыкального воспитания дошкольников является признание «во всем мире» того, «что лучшие условия для развития и воспитания ребенка раннего возраста, в том числе и музыкального, создаются в семье» [227, с. 177]. При этом «музыкальное воспитание и развитие ребенка в семье зависит от тех предпосылок и условий, которые определяются врожденными музыкальными задатками и образом жизни семьи, ее традициями, отношением к музыке и музыкальной деятельности, общей культурой» [227, с. 178].

Позиции, обозначенные авторами, по сути, представляют собой *магистральные направления* исследований роли семьи в музыкальном образовании (музыкальном воспитании) ребенка, обусловленные выбором и реализацией соответствующих *исследовательских подходов* (средового, генетического, исторического, социокультурного и т. п.). В продолжение развития идеи Г. Навайтиса [186] о структурировании ведущих парадигм в исследовании семьи, в логике вышесказанного можно выделить следующие научно-исследовательские *парадигмы*, характерные для музыкально-педагогической отрасли семейведческого знания: парадигмы *долженствования*, *средового влияния*, *целенаправленных воспитательных воздействий*, *одаренности*, *развития*, *творческой самореализации*, *детско-родительских отношений* и т. п.

Отправной точкой в осмыслении действий семьи в сфере музыкального образования ребенка является вопрос об *обязательности (нормативности)* подобного образования, что позволяет оценить действия родителей с позиций *долженствования*.

Обратимся в этой связи к базовым определениям сущности семейного воспитания, представленным в современных справочных источниках. В базовом определении семейного воспитания среди его главных «линий» представлено «ознакомление ребенка с произведениями литературы, искусства» [217, с. 225]. Спектр целей семейного воспитания включает интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей, в том

числе в каких-либо видах искусства или отраслях знания; подготовку к определенной профессии или сфере деятельности [178, 213].

Указанные позиции, бесспорно, соответствуют отдельным содержательным аспектам музыкального образования и музыкального воспитания в трактовках, приведенных выше. Из сказанного следует, что от семьи (наряду с решением прочих задач воспитания ребенка) ожидается внесение посильного вклада в его музыкальное воспитание, образование, развитие, однако действия в данном направлении не регламентируются, и семья обладает свободой в разработке соответствующей стратегии и тактики. Уровень музыкального образования, требования, предъявляемые к семье по части его достижения, уровень притязаний самой семьи в его получении и, наконец, способы, посредством которых данное образование может быть получено, – все эти позиции находят конкретное наполнение в контексте социокультурных установок общества и исходя из возможностей действующей системы образования.

В осмыслении возможностей семьи в музыкальном воспитании / образовании ребенка доминирует *средовой подход*.

О значимости естественного звучания музыки в домашних условиях для воспитания и развития ребенка размышляли классики отечественной семейной педагогики Е. Н. Водовозова, П. Ф. Каптерев, Е. И. Конради, А. Н. Острогорский и др. [68, 120, 137, 207]. В частности, для А. Н. Острогорского востребованность в семье музыкального искусства являлась одним из свидетельств «хорошей» семейной атмосферы, которая «обыкновенно и детей настраивает хорошо» [207, с. 275]. Особенности семейной среды той поры, способствовавшие в детстве творческому развитию будущих выдающихся деятелей русской культуры, нашли осмысление в современном диссертационном исследовании С. И. Максимовой [162].

В современной педагогике домашняя предметно-пространственная среда, в которой живет и развивается ребенок, считается важнейшим условием, фактором, средством его эстетического воспитания [135, 185, 203]. Важнейшими позитивными характеристиками «дома» являются наличие у каждого члена семьи «заповедной зоны» (Т. А. Куликова) [147] или «персональной территории» (А. В. Мудрик) [178], где человек может заниматься любимым делом, в том числе в сфере изобразительного, декоративно-прикладного, музыкального искусства; для этого необходимы соответствующие предметы, в том числе музыкальные инструменты.

В теории и практике музыкального образования наличествует значительный опыт осмысления роли семьи как *персональной среды*

*музыкального развития ребенка, первоисточника его музыкального опыта.*

Вот что по этому поводу говорил Д. Б. Кабалевский: «Появился на свет маленький человек, и сразу же зазвучали над его колыбелью тихие, сердечные напевы... Когда мама поет своему малышу колыбельную песню, ей и в голову не приходит, что она в это время “занимается музыкой”. Нет, она просто убаюкивает малыша <...> И входит музыка с колыбельной песней с первых же дней в жизнь ребенка вовсе не как искусство, а как *частица самой этой жизни*» [119, с. 20, 24]. Аналогичным образом, по мнению Кабалевского, ребенок в семье приобщается к литературе: «Задолго до того, как научимся читать, мы уже слышим великое множество маленьких прибауток, стишков и сказок, которые читают нам наши мамы и папы, бабушки и дедушки, старшие братья и сестры...» [Там же, с. 29].

«Вне всякого сомнения, первый вид искусства, который воспринимает ребенок и на который он реагирует, – это музыка», – утверждают С. А. Козлова и Т. А. Куликова, – «...он еще долго не сможет осознать это воздействие музыки, но реагировать будет адекватно: загрустит, даже заплачет, услышав грустную мелодию; засмеется, начнет двигаться под веселую, ритмичную» [135, с. 166]. Современные исследования свидетельствуют о накоплении звуковых образов в слуховой памяти еще до их использования в речи и пении (а соответственно, о ведущей роли окружающей среды в данном процессе), о значимости выразительной речи первых воспитателей ребенка в его музыкальном развитии [43]. Этим определяется и характер рекомендаций для родителей [30, 135, 227, 228, 298].

В балансе генетического и средового факторов В. А. Сухомлинский отдает приоритет средовому, объясняя этим, в частности, феномен семейных музыкальных династий. «Почему... в роду Баха было 58 выдающихся музыкантов? Потому что эти люди сами творили свое призвание. Потому что первым впечатлением жизни каждого ребенка в этом роду была музыка; первой красотой, прознанной в окружающем мире, – музыкальная мелодия; первым удивлением, изумлением было удивление, изумление перед музыкой; перед гордостью, пережитой человеком, – гордость наслаждения красотой музыки, гордость творения, создания музыки» [260, с. 73]. Аналогичное мнение высказывает Л. В. Школяр: «Музыка входила в жизнь великих музыкантов... естественно, очень рано, обязательно через взрослое окружение... и закладывала то, что потом становилось стержнем личности» [182, с. 29].

Идея о семье как первоисточнике музыкального опыта ребенка нашла яркую и убедительную реализацию в таких ключевых позициях программы «Музыка» для общеобразовательной школы, разработанной коллективом НИИ школ под руководством Д. Б. Кабалецкого [117], как связь музыки с жизнью, опора на жизненный (в том числе музыкальный) опыт ребенка. Она получила дальнейшее развитие в обновленной редакции указанной программы [224] и нашла убедительное воплощение в других программах музыкального образования детей [179, 223].

Можно с уверенностью утверждать, что, при всех различиях в авторских подходах к определению содержания и последовательности музыкального образования, *идея опоры на многообразный жизненный опыт ребенка как на источник музыкальных впечатлений и ассоциаций*, многие из которых обусловлены особенностями его семейного воспитания, является в педагогике и методике музыкального образования (воспитания) объединяющей. Особенно яркое воплощение идея опоры на жизненный опыт ребенка, почерпнутый в семье посредством общения с родителями, бабушками, дедушками, находит на начальном этапе музыкального образования – как общего, так и дополнительного.

Развивающие возможности семейной музыкальной среды нашли глубокое и обстоятельное теоретическое осмысление в докторском диссертационном исследовании Н. В. Карташева [122, 123]. В центре его внимания находится *музыкальная среда* как среда обитания человека, его музыкальное окружение, «совокупность разных явлений окружающей человека музыкальной жизни» [122, с. 15]. Музыкальная среда полицентрична, вариативна, вбирает в себя различные жанры и стилевые направления, формирует музыкальные интересы и потребности и, в то же время, сама изменяется под воздействием людей. Она объективно обеспечивает стихийное музыкальное развитие человека в социуме и, вместе с тем, предусматривает возможность управляемого воздействия музыки на человека, следовательно, целенаправленного музыкального развития.

Овладение человеком нормами и ценностями окружающего мира, проявляющееся в музыкальном развитии и самореализации, трактуется Карташевым как *музыкальная социализация*. Стихийное и целенаправленное влияние на данный процесс оказывают факторы, создающие условия для взаимодействия личности с музыкальным искусством: макрофакторы (характерные для общества в целом, предоставляющие людям богатое по содержанию, формам и условиям существования музыкальное пространство), мезофакторы

(этнокультурные и региональные условия проживания человека, возрастные и социально-профессиональные особенности деятельности групп населения, тип поселения людей), микрофакторы (непосредственное окружение человека). По мнению Карташева, именно микрофакторы музыкальной среды «в совокупности с макро- и мезофакторами оказывают решающее воздействие на музыкальное формирование и развитие личности» [122, с. 15]. Комбинированное сочетание факторов музыкальной социализации, их стихийного и целенаправленного воздействия обуславливает *вариативность* музыкальной среды.

Как отмечает Е. И. Замошина, «музыкальное развитие детей в семье определяется прежде всего ее общей *музыкально-культурной атмосферой*, включающей ту или иную направленность музыкальных интересов, качество музыкальных предпочтений, установок на музыкальное воспитание детей и взрослых членов семьи» [106, с. 12].

А. Е. Мосин следующим образом характеризует диалектическое взаимодействие художественных интересов родителей и детей: художественные интересы детей «находятся в динамическом соответствии с художественными интересами семьи, отражают их содержание и зависят от возрастных особенностей детей»; в свою очередь, «художественные интересы семьи становятся эффективным средством эстетического воспитания и используются в полную меру при активном и систематическом общении родителей и других родственников с детьми по поводу искусства» [177, с. 4].

Художественные интересы родителей дифференцируются А. Е. Мосиным на четыре группы: 1) актуальные интересы, отражающие эстетические потребности родителей в настоящее время; 2) интересы подсознательного уровня, бывшие актуальными в детстве и юности; 3) интересы, актуализированные из сферы подсознательного по мере появления потребности в них у подрастающих детей; 4) интересы, из которых ребенок «вырос», которые более не используются в общении и поэтому вновь ушли в сферу бессознательного (если в семье нет детей более младшего возраста). Все они «прямо или в “снятом виде”, осознанно или случайно, педагогически целеустремленно или спонтанно используются в общении родителей с детьми и оказывают поэтому влияние на эстетическое воспитание детей» [177, с. 10].

Как полагает Е. И. Замошина [106], общая картина музыкальных интересов семьи складывается из интереса родителей к различным видам музыкальной деятельности (слушанию музыки в домашних условиях, домашнему музицированию, слушанию «живой» музыки в

театрах и концертных залах) и интереса к различным музыкальным жанрам и направлениям. Критериями наличия, развитости и проявления музыкальных интересов членов семьи, по мнению Замошиной, могут стать стремление к общению с музыкальным искусством; качество музыкальных предпочтений; объем знаний о музыке, ее творцах, исполнителях; частота общения с музыкой; отношение взрослых членов семьи к музыкальному воспитанию. По мнению Л. М. Кашаповой [126] и С. А. Феруза [283], данная картина дополняется интересом родителей к музыкальному воспитанию ребенка, уровень развития которого определяет, станут ли музыкальные интересы действенным воспитательным средством, или будут существовать как обособленная система.

Домашнее музицирование в современной педагогике музыкального образования рассматривается как одна из наиболее активных форм вовлечения человека в музыкально-творческую деятельность, позволяющая ему в психологически комфортных условиях максимально реализовать свои творческие возможности [122, 126, 231, 283]. Как отмечает Н. В. Карташев, при наличии в семье традиций домашнего музицирования «в сферу музыкального досуга взрослых естественно и органично входят их дети со своей субъектной позицией» [122, с. 20], оказываясь в роли активных, равноправных участников. С перспективами домашнего любительского музицирования соотносятся цели и задачи современного общего и дополнительного музыкального образования.

Ю. Б. Алиев и Л. А. Безбородова считают, что одной из главных причин неравномерности музыкального развития детей в процессе систематизированного музыкального образования являются различия в условиях жизни ребенка в семье. К данным условиям авторы относят «наличие музыкальных интересов и аппаратуры для демонстрации музыки, любовь родителей к пению и слушанию музыкальных произведений, наличие у них музыкального слуха и голоса» [43, с. 115].

Резервы оптимизации музыкального воспитания ребенка в современной педагогике музыкального образования связываются с обогащением (у Н. В. Карташева – педагогизацией) семейной музыкальной среды, наращиванием семейного музыкально-педагогического потенциала, вовлечением членов семьи в совместную с детьми музыкально-исполнительскую деятельность. Активно разрабатывается методическая сторона музыкально-образовательного процесса, который может быть осуществлен силами самих родителей непосредственно в семейных условиях: даются рекомендации по

включению музыкально-развивающего компонента в каждодневное общение родителей с детьми раннего возраста, предлагается тематика музыкальных занятий и музыкальных вечеров<sup>4</sup> [30, 122, 123, 126, 228, 298].

Однако следует подчеркнуть, что в большинстве научных исследований, посвященных проблемам музыкального воспитания ребенка в семье, речь идет о детях, изначально не охваченных какими-либо дополнительными видами музыкального образования. Позиция родителей в отношении музыкального воспитания ребенка, первоначально пассивная, подвергается коррекции в процессе опытно-экспериментальной работы исследователей [106, 231, 232, 283].

Парадоксально, но семьи, целенаправленно реализующие в воспитании ребенка музыкально-образовательное направление посредством его обучения в учреждении дополнительного музыкального образования, фактически выпадают из внимания исследователей. Проблемы сотрудничества с родителями учащихся, как правило, являются объектом внимания педагогов-инструменталистов [310], однако решаются по преимуществу на эмпирическом уровне и еще не нашли надлежащего отражения в научно-педагогических исследованиях. Подобное положение дел, вероятно, обусловлено многолетней ведомственной разобщенностью учреждений общего и дополнительного образования.

В осмыслении действий семьи в области дополнительного музыкального образования ведущую роль играют *парадигмы одаренности и развития*.

Вплоть до 80-х гг. XX в. деятельность музыкально-образовательных учреждений базировалась на конкурсном отборе музыкально одаренных детей. В свою очередь, в подобных условиях факт обучения ребенка в музыкальной школе свидетельствовал о его музыкальной одаренности, что во многом определяло отношение окружающих. Семья принимала решение об обучении ребенка музыке, будучи уверенной в наличии у него музыкальных способностей. Действия семьи также оценивались с позиций музыкальной одаренности ребенка – как содействующие либо препятствующие ее реализации.

Начиная с 80-х гг. XX в. дополнительное музыкальное образование становится более доступным. В настоящее время широкая

---

<sup>4</sup> Направления и формы взаимодействия образовательных учреждений с родителями учащихся, способствующие повышению результативности музыкального образования, будут более подробно рассмотрены в главе 5 настоящей монографии.

сеть музыкально-образовательных учреждений – детских музыкальных школ, детских школ искусств, студий, творческих коллективов, функционирующих при домах и дворцах творчества и т. п. предоставляет возможность получения музыкального образования всем желающим. В условиях открытости и доступности музыкального образования факт музыкальной одаренности ребенка утрачивает свое былое детерминирующее значение. На смену парадигме музыкальной одаренности приходит парадигма развития. Соответствующее теоретическое осмысление находит деятельность учреждений музыкального образования [116, 153].

Парадигма музыкальной одаренности в настоящее время актуализируется в условиях занятий детей в музыкально-исполнительских коллективах, ориентированных на высокий уровень достижений, а также применительно к участию детей в разнообразных конкурсах и творческих проектах различного масштаба, в том числе широко освещающихся в средствах массовой информации. Будучи трактованы в контексте одаренности ребенка, действия участников музыкально-образовательных процессов, характерных для данных условий, еще не получили должного теоретического осмысления. Актуальной задачей является разработка технологии психолого-педагогического сопровождения для детей, испытавших успех или неудачу, и членов их семей.

И, наконец, еще не нашла должного теоретического обоснования роль родителей как заказчиков образовательных услуг, которая ярко проявляется в условиях дополнительного музыкального образования.

В педагогических публикациях рубежа XX–XXI вв., отражающих новые реалии отечественной системы общего и дополнительного образования, констатируется усиление роли семьи как «социального заказчика разноуровневого, дифференцированного, профильного образования» [121, с. 4], наличие достаточно широкого круга родителей, имеющих возможность включения своих детей в сферу дополнительных образовательных услуг различного профиля, начиная с самого раннего возраста [144]. Действия малообеспеченных семей как заказчиков образования находят осмысление в контексте так называемого «жертвенного» поведения родителей [90]. Сказанное открывает новые перспективы в исследовании роли семьи в музыкальном образовании ребенка.



## ГЛАВА 2.

### МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ

#### 2.1. Функции семьи и варианты их классификации

*Функция* (от лат. function – исполнение, совершение, осуществление) в современных справочных источниках трактуется как обязанность, круг деятельности, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в определенной системе отношений; роль, которую выполняет тот или иной элемент социальной системы в ее организации как целого; социальное действие, ставшее стандартизированным, регулируемое определенными нормами и контролируемое социальными институтами; роль, которую выполняет определенный социальный институт или частный социальный процесс относительно потребностей системы более высокого уровня организации [142, 286, 287].

Согласно определению Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса, под *функцией семьи* понимается «жизнедеятельность семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов» [307, с. 20]. В. С. Торохтий определяет функцию семьи как «*сферу* жизнедеятельности семьи, непосредственно связанную с удовлетворением определенных потребностей ее членов» [273, с. 107]. В других источниках функции семьи трактуются как *способы* проявления активности, жизнедеятельности семьи и ее членов [108, 170]; *направления* деятельности семьи или отдельных ее членов, выражающие сущность семьи, ее социальный статус, социальную роль [147, 226].

Функционирование семьи обусловлено потребностями общества в данном социальном институте, потребностями личности в принадлежности к семейной группе, групповыми (общесемейными) потребностями, возникающими в контексте жизнедеятельности семьи

[81, 142, 291, 294, 302], – биологическими, экономическими, психологическими, социальными [7, 163], материальными и духовными [81, 209, 290, 291]. Посредством функций «семья связана, с одной стороны, с обществом... с другой – с составляющими ее индивидами» [291, с. 33-34]. Соответственно в функционировании семьи вычленяется внешняя (связанная с самоопределением в социуме) и внутренняя (ориентированная на интеграцию входящих в нее членов, соблюдение единых установленных правил семейной жизнедеятельности) направленность [125].

*Функциональные параметры* способствуют осмыслению жизненного предназначения и особенностей жизнедеятельности семьи, потребностей общества в данном социальном институте и личности в подобной малой социальной группе. Как отмечает В. С. Торохтий, «в выполнении семьей определенных функций состоит ее действительное бытие» [273, с. 107].

Парадигма социального института позволяет оценивать уровень соответствия функционирования семьи актуальным общественным потребностям и выявлять дисфункциональные по отношению к ним типы семейного поведения [170]. Парадигма малой социальной группы способствует осмыслению особенностей жизнедеятельности семейной системы в контексте выполнения общественно значимых и личностно обусловленных функций [170], выявлению гомеостатических механизмов – процессов, посредством которых семейная система «поддерживает сама себя в определенных состояниях поведения и функционирования» [63, с. 95] и причин, обусловивших появление дисфункциональных моментов в жизнедеятельности семьи [307].

С успешностью функционирования соотносятся современные представления о нормальной и аномальной семьях, устойчивости или, напротив, дезорганизации, кризисе, крахе семьи как социального института [20, 96, 124, 125, 131, 302, 307]. Нормально функционирующая семья – это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена [307, с. 23].

Институт семьи *полифункционален*. Его специфика заключается в интеграции многообразных функций, в отдельности препоручающихся различным социальным институтам, но лишь в семье находящих комплексное воплощение [125, 163]. Согласно общему мнению исследователей, функций у семьи столько, сколько потребностей – общественных, групповых, индивидуальных – она удовлетворяет в устойчивой, повторяющейся форме [20, 170, 307].

Исследователи подчеркивают взаимосвязь, взаимозависимость, взаимодополняемость семейных функций: нарушения какой-либо из них неминуемо сказываются на всех остальных и на функционировании семьи в целом [24, 147, 163, 226, 302].

В работах по семейной проблематике [20, 125, 131, 170, 209, 291, 294, 301, 302] *функции семьи* дифференцируются на:

- специфические (вытекающие из сущности семьи, отражающие ее особенности как социального явления, сохраняющиеся при всех изменениях общества) и неспецифические (отражающие исторически преходящие сферы ее жизнедеятельности);

- социальные (общественные) и индивидуальные (ориентированные на личность);

- функции макроуровня (возложенные на семью обществом) и микроуровня (отражающие особенности жизнедеятельности конкретной семьи);

- традиционные (устойчивые к изменениям, свойственные семье в прошлом и настоящем) и новые (возникшие в современной семье);

- исполняемые всей семьей в целом и каждым ее членом в отдельности;

- явные (объективные, осознаваемые) и скрытые (субъективные, неосознаваемые);

- материальные и духовные;

- супружеские и родительские.

В работах по семейной проблематике ярко проявляются *два исследовательских подхода* к вычленению и классификации функций семьи:

- 1) вычленение функций *семьи* в контексте основных сфер семейной жизнедеятельности, обусловленных задачами удовлетворения общественных, групповых и индивидуальных потребностей;

- 2) вычленение функций *членов семьи* в контексте комплекса задач, решаемых семьей на конкретных этапах ее жизненного цикла.

В центре внимания исследователей, реализующих *первый* из указанных подходов, находятся *сферы семейной жизнедеятельности*, связанные с материально-экономическим обеспечением семьи, рождением и воспитанием детей, социальным наследованием, организацией домашнего хозяйства, быта и досуга, межличностным и интимным общением, психологической релаксацией и др. [20, 81, 96, 170, 209, 291]. Каждой из выделенных *сфер* соответствуют конкретные

*функции* или группы таковых, раскрывающих ее содержание более детально, – *подфункции* по терминологии А. И. Кузьмина [145].

Раскрывая сущность функций, соотносящихся со сферами семейной жизнедеятельности, исследователи отмечают роль семьи как социального института и отражают особенности взаимоотношений в малой социальной группе, способствующие или препятствующие выполнению семьей возложенных на нее обязанностей. В логике данного подхода разработаны многочисленные варианты классификации функций семьи, различающиеся по количеству выделенных сфер семейной жизнедеятельности, соответствующих им функций и подфункций, степени детализации их содержания, соотношения общего и частного [15, 20, 24, 82, 87, 96, 108, 112, 130, 131, 133, 142, 147, 163, 170, 176, 209, 226, 235, 237, 246, 253, 273, 291, 294, 301, 302, 306, 307].

Авторы избирают различные варианты экспликации совокупности функций семьи. На наш взгляд, наибольшей структурной четкостью отличается таблица, разработанная М. С. Мацковским [170], в которой каждой сфере семейной жизнедеятельности соответствуют группы социальных и индивидуальных функций. Аналогичный вариант экспликации функций семьи представлен в работе В. М. Целуйко [294]. Наиболее наглядно комплекс функций семьи представлен на схематическом изображении, где функции, соответствующие ведущим сферам семейной жизнедеятельности, расположены вокруг ядра семейных отношений, в качестве которого выступает взаимная любовь членов семьи друг к другу [306]. Однако в подавляющем большинстве источников функции семьи представлены в виде перечня с последующим раскрытием содержания каждой из них, что, во-первых, не способствует восприятию функционирования семьи как системы и, во-вторых, влечет за собой вопрос об иерархическом соотношении функций.

Приведем некоторые варианты классификации функций семьи, представленные в современных учебно-методических и справочных источниках:

- репродуктивная, хозяйственно-экономическая, воспитательная, социальная, психотерапевтическая [133];

- репродуктивная, хозяйственная, организации досуга, воспитательная [147];

- экономическая, хозяйственно-бытовая, рекреативная или психологическая, репродуктивная, воспитательная [108];

– детородная, экономическая, хозяйственно-бытовая, воспитательная, психологической поддержки друг друга [24];

– репродуктивная, экономическая, хозяйственно-бытовая, первичной социализации, воспитательная, рекреационная и психотерапевтическая [253];

– репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-бытовая, экономическо-материальная, организации досуга, социального контроля [226];

– хозяйственно-экономическая, репродуктивная, регенеративная, образовательно-воспитательная (социализация), рекреативная, психотерапевтическая [302];

– репродуктивная, развития, социализации, воспитательная, подготовки к жизни в обществе, хозяйственно-экономическая, рекреативная, коммуникативная [246];

– генеративная (воспроизводство людей), рекреативная, коммуникативная, регулятивная, фелицитологическая (обеспечивающая ощущение счастья), экономическая, хозяйственно-бытовая, первичной (базисной) социализации ребенка [87];

– демографическая (репродуктивная), первичного социального контроля, социально-психологической поддержки, воспитательная, хозяйственно-экономическая, духовно-нравственного общения, компенсаторная (психологическая), эмоциональная, коммуникативная, сексуально-эротическая, рекреативная [301];

– функции общения, организации быта и ведения хозяйства, поддержания физических и духовных сил, создания условий для полноценного развития каждого члена семьи, организации досуга, создания условий для профессиональной деятельности (в особенности для творческих работников), создания гармонии интимных отношений супругов и межличностных отношений различных членов семьи, продолжения рода (рождения и воспитания детей) [163].

Как указывает В. С. Торохтий, «качественными характеристиками функционирования семьи в присущих ей сферах и условиях деятельности» в значительной мере обуславливаются «уровень развития, содержание, действенность, мобильность и другие параметры собственного потенциала семьи» [273, с. 105].

*Второй исследовательский подход* основан на выделении *функций членов семьи* в контексте совокупности задач, решаемых семьей на конкретных этапах ее жизненного цикла. Данным подходом руководствуется Ю. Хмяляйнен, в работе которого характеризуются партнерские функции (на стадиях формирования семьи и семьи среднего возраста), функции родителей и функции ребенка (семья с

младенцем, с ребенком дошкольного, школьного и старшего школьного возраста), функции родителей и функции «молодых» (семья с взрослым ребенком, выходящим в мир) [292]. В работах отечественных авторов – О. Л. Зверевой и А. Н. Ганичевой [108], В. М. Целуйко [294] и др. – содержательная сторона функций членов семьи на этапах ее жизненного цикла конкретизируется применительно к отечественным реалиям рубежа XX–XXI вв.

Раскрытие содержательной стороны семейных функций в логике данного подхода осуществляется посредством обстоятельного перечисления обязанностей членов семьи, необходимых для обеспечения нормального функционирования семейной системы и гибко трансформирующихся по мере появления в семье детей, их взросления, обретения самостоятельности и принятия на себя ответственности за жизнь и обеспечение представителей старшего поколения. Фактически, подобное истолкование функций членов семьи соотносится с характеристиками так называемых *формальных семейных ролей* – мужа/отца, жены/матери, ребенка, успешное выполнение которых (при соответствии ролевых ожиданий и ролевого поведения) считается важнейшим условием функционирования семьи.

В процессе исследования особенностей функционирования семейных систем охарактеризованные подходы, как правило, *интегрируются*: сосредоточение внимания на сферах жизнедеятельности семьи влечет за собой осмысление функциональных обязанностей ее членов и качества их выполнения; в свою очередь, осмысление совокупности функций, выполняемых членами семьи на определенных этапах ее жизненного цикла, предполагает их дифференциацию и конкретизацию в контексте определенных сфер семейной жизнедеятельности.

В контексте исторической динамики общества прослеживаются значительные изменения в номенклатуре, иерархическом соотношении и содержании функций семьи: одни из них утрачиваются, другие возникают заново, возрождаются или обретают новый смысл [170, 301, 302, 307]. По мнению современных исследователей, на протяжении XX в. в функционировании семьи произошли следующие существенные изменения:

- ряд функций, ранее присущих семье (производственную, охранительную, образовательную и др.), приняли на себя иные социальные институты [20, 302];

- либерализация семейно-брачных норм повлекла за собой значительные изменения в функции первичного социального контроля [20, 78, 307];

– современная семья обрела новые, несвойственные ей ранее функции – психотерапевтическую, эмоциональной поддержки, стабилизации, психологической разрядки и релаксации, восстановительную и пр. [131, 301, 302], а также фелицитологическую (дающую человеку ощущение счастья) [87] (результаты социологических исследований [57, 124, 125] показывают, что в настоящее время потребности людей в семье во многом связаны с ее потенциалом в области реализации названных функций);

– вновь стали актуальными функции организации семейного производства, накопления и передачи по наследству собственности, предоставления членам семьи определенного социального статуса, утраченные в нашей стране в период социализма [81, 142, 209, 253, 291, 302].

По наблюдению Л. В. Карцевой [125], для отечественной исследовательской традиции характерно акцентирование социальных функций семьи и требовательная, критичная оценка их выполнения. Однако акценты в осмыслении функционирования семьи стали постепенно смещаться с общественных потребностей на групповые (общесемейные) и индивидуальные (личные). На рубеже XX–XXI вв. все большее внимание стало уделяться анализу индивидуальных функций семьи как залога ее стабильности и, соответственно, успешности выполнения социальных функций. Как отмечает Л. Б. Шнейдер, современные «представления о семье все больше отходят от безусловно признанных строгих функций, заданных обществом, и все более приближаются к образу жизни семьи как малой группы, в которой функции, роли и ценности зависят от составляющих ее личностей» [302, с. 128].

Вычленение и обоснование новых функций семьи способствует решению актуальных методологических проблем современного семейведения. Так, например, обоснование А. И. Кузьминым [145] самосохранительной функции семьи как совместной деятельности ее членов по обеспечению безопасного здорового и полноценного существования человека на протяжении его жизненного пути позволило выявить позитивную роль мотивов воспроизводства семьи, фамилии в осознании человеком смысла жизни, репродуктивном поведении, ориентации на долгий жизненный путь.

## 2.2. Воспитание и образование ребенка в функционировании семейной системы

Сфера семейной жизнедеятельности, связанная с воспроизводством человеческого рода (рождение, воспитание, первичная социализация детей), традиционно считается приоритетной. В ее осмыслении органично сливаются исследовательские парадигмы социального института и малой социальной группы. Институциональный характер семьи определяется тем, что «она обязана своим возникновением, существованием и развитием, прежде всего, общественному установлению, предписывающему супругам заботиться о своих детях» [291, с. 28]. Однако «семейное воспитание отвечает не только общественной заинтересованности в социализации молодого поколения, но и индивидуальной заинтересованности родителей в своего рода духовном воспроизведении себя в детях, а детей – в покровительстве, защите, нравственной помощи» [Там же, с. 44]. Согласно характеристике А. И. Антонова, «институт семьи существует не потому, что выполняет жизненно важные для существования общества функции, а потому, что вступление в брак, рождение, содержание и воспитание детей отвечают каким-то глубоко личным потребностям миллионов людей» [20, с. 111].

Аналогичную интерпретацию получают и функции, присущие рассматриваемой сфере семейной жизнедеятельности. В контексте общественной значимости репродуктивная функция соотносится с биологическим воспроизводством населения, воспитательная – с социализацией подрастающего поколения, обеспечением преемственности традиций культуры. В контексте индивидуальной значимости репродуктивная функция соотносится с удовлетворением потребностей в детях, продолжении рода, воспитательная – с удовлетворением потребностей в родительстве, контактах с детьми, самореализации в детях [170, 294, 307].

Как полагает А. И. Антонов, функции семьи не могут быть подразделены на главные и второстепенные, однако среди них имеются «те особые, которые позволяют отличить семью от других институтов» [20, с. 67], то есть *специфические*. В современных источниках представлены различные варианты их конкретизации на уровне отдельных функций. Так, например, А. И. Антонов [20] к специфическим функциям семьи относит репродуктивную (рождение детей), экзистенциальную (содержание детей) и функцию социализации (воспитание детей). По мнению В. Н. Дружинина, единственной специфической функцией семьи, проявляющейся во все



времена и у всех народов, является функция социализации детей: семья возникает не тогда, когда рожден ребенок, а когда «родители берут на себя ответственность за его жизнь, экономическое благосостояние и воспитание» [96, с. 11]. Согласно наблюдениям Л. В. Карцевой [125] к специфическим функциям семьи исследователи, как правило, относят репродуктивную и социализационную функции.

Однако многие авторы, стремясь закрепить приоритет сферы воспроизводства человеческого рода в жизнедеятельности семьи, акцентируют не только *специфику*, но и *главенство* обусловленных ею функций в общей совокупности функций семьи [81, 108, 130, 131, 147, 170, 209, 211, 306].

В отечественном семейведении отчетливо прослеживается следующая тенденция: от декларирования главенства репродуктивной функции (60-е гг. XX в.) к утверждению единства репродуктивной и воспитательной функций в качестве двух основных функций семьи (конец 70-х – 80-е гг. XX в.), признанию приоритета воспитательной функции по отношению к репродуктивной («биологическому воспроизводству», «детопроизводству») и акцентированию функции первичной социализации ребенка (конец 80-х – 90-е гг. XX в.).

Так, например, С. В. Ковалев подчеркивает «непреодолимое общественное значение двух основных функций семьи – репродуктивной и воспитательной» [131, с. 5]. Б. С. Павлов [209] на первое место ставит функцию воспроизводства населения (человеческого рода) – рождение и воспитание детей. О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева, Т. А. Куликова, Н. Е. Щуркова [108, 147, 306] важнейшей функцией семьи считают воспитательную, В. Н. Гуров [87] – функцию первичной (базисной) социализации ребенка.

При едином понимании сущности репродуктивной функции семьи исследователям присущи различные позиции относительно закрепления на уровне конкретных функций задач воспитания и социализации подрастающего поколения. В одних вариантах классификации функций семьи представлена только лишь воспитательная функция, в ходе выполнения которой решаются задачи социализации ребенка [15, 24, 81, 82, 108, 112, 147, 237, 273, 294, 301, 305, 306, 307]. В других вариантах функции воспитания и социализации дифференцируются [20, 96, 133, 176, 226, 246, 253].

В многоаспектном определении И. В. Гребенникова [81] *воспитательная функция семьи* трактуется как:

- целенаправленное воздействие членов семьи на ребенка;
- систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни;

– постоянное влияние детей на родителей и других членов семьи, побуждающее их активно заниматься самовоспитанием.

Данное определение приводится в качестве базового в ряде современных учебно-методических источников [176, 306].

В иных вариантах определения сущности воспитательной функции семьи акцентируются:

– задачи выполнения семьей социального заказа общества по воспитанию и социализации подрастающего поколения [103, 130, 131, 170, 269, 291];

– процессуальная сторона (воспитательная функция семьи трактуется как перманентный процесс физического и духовного развития ребенка, формирования его личности, черт характера, убеждений, взглядов, нравственных качеств, привычек, манер и т. п.) [108, 130, 131, 226, 291, 307];

– идея трансляции социокультурного опыта от поколения к поколению [130, 131, 147];

– идея самореализации родителей в детях [294, 302, 307].

Воспитательная функция может рассматриваться в более широком смысле (как влияние на процесс формирования личности ребенка семейного образа жизни, образа мыслей, родительского примера, системы внутрисемейных отношений, атмосферы и микроклимата, поощряющих одни и блокирующих другие варианты поведения) и в более узком (как система непосредственных целенаправленных воспитательных воздействий членов семьи на ребенка) [112, 130, 211, 253, 273, 302].

Расширенный вариант трактовки сущности воспитательной функции семьи соотносится с идеей ее реализации во всех сферах жизнедеятельности семьи. Как отмечает В. С. Торохтий, «каждая функция, отражающая ту или иную сферу жизнедеятельности семьи (удовлетворения определенных потребностей членов семьи) несет в себе потенциальные возможности социального воспитания» [273, с. 104]. Согласно А. Г. Харчеву и М. С. Мацковскому, функция воспроизводства непосредственной жизни (рождения и воспитания детей) «имеет комплексный характер и включает в себя в “снятом” виде все другие функции семьи» [291, с. 35]. В. Я. Титаренко обращает внимание на то, что возможности семьи в формировании личности, составляющие ее воспитательный потенциал, реализуются «через все стороны ее деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную» [269, с. 12].

При осмыслении сущности воспитательной функции семьи сферы семейной жизни могут рассматриваться в новом ракурсе. По

мнению М. А. Галагузовой, «основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются сферы родительского долга, любви и интереса» [253, с. 178]. Все они должны быть насыщены активной содержательной жизнью и реализовываться в комплексе; акцентирование одной из них в ущерб другим лишает воспитательный процесс полноты и целостности.

Воспитательная функция является не только одной из важнейших составляющих совокупности функций семьи, но и связующим звеном в функционировании семьи как системы на определенных этапах ее развития [7, 20, 170, 273, 292, 294, 307]. Согласно Э. Г. Эйдемиллеру и В. Юстицкису, «каждая новая ступень в развитии ребенка, с одной стороны, становится своеобразной проверкой того, насколько эффективным было функционирование семьи на предшествующих этапах, с другой – ставит новые задачи, требуя от родителей иных качеств, способностей и умений» [307, с. 28]. Специфика воспитательного процесса на различных этапах жизненного цикла семьи находит закрепление в совокупности функций детей и родителей [292, 294].

В раскрытии сущности *воспитательной функции семьи* в числе прочих фигурируют *задачи эстетического воспитания и развития*. Так, например, С. С. Ковалев подчеркивал, что «в семье закладывается фундамент идейного, эстетического, нравственного, философского опыта ребенка, ... основы умственного, морального и физического облика будущего гражданина» [92, с. 8]. И. В. Гребенников в содержание воспитательной функции включил развитие способностей и интересов ребенка, «обогащение их интеллекта, эстетическое развитие, содействие их физическому совершенствованию, укрепление здоровья» [51, с. 14], при этом, однако, не раскрывая способов, посредством которых данные задачи должны найти решение со стороны семьи.

*Функция социализации*, вычленяемая рядом авторов в качестве самостоятельной, трактуется как процесс приобщения ребенка к принятым в обществе и его подсистемах нормам и ценностям посредством его изначальной включенности в семью как малую социальную группу [20, 96, 130, 131, 253].

Как полагает А. В. Мудрик [178], семья выполняет следующие социализирующие функции: обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека; влияет на формирование гендерных ролей; играет ведущую роль в умственном развитии человека; имеет важное значение в овладении человеком социальными нормами; играет большую роль в процессе социального развития человека;

формирует фундаментальные ценностные ориентации человека. Социализирующие функции семьи, охарактеризованные А. В. Мудриком, могут рассматриваться в качестве подфункций самостоятельной функции социализации или, в другой логике, раскрывать содержание социализации как подфункции воспитательной функции семьи.

Обратное восхождение к целостному знанию может осуществляться посредством анализа *родительских функций*.

Как отмечает В. М. Целуйко [294], все многообразие семейных функций может быть условно подразделено на две группы, одну из которых составляют супружеские функции (хозяйственно-бытовая, управленческая, представительская, эмоциональная, сексуально-эротическая, духовного общения, первичного социального контроля и др.), а другую – родительские (рождения, воспитания или первичной социализации детей, содержания и опеки несовершеннолетних, нетрудоспособных, недееспособных членов семьи). Оперирование категориями «родительские функции» позволяет интегрировать многообразную информацию, полученную в контексте недифференцированных или дифференцированных функций воспитания и социализации.

*Образовательная функция* в современных исследованиях рассматривается по преимуществу в историческом контексте как утраченная семьей [302] и переданная к началу XX в. иным социальным институтам [20]. В современных исследованиях образовательная функция семьи представлена по большей части имплицитно. Внимание ученых привлекают следующие аспекты ее реализации, в каждом из которых ярко представлено музыкально-образовательное направление:

- образовательный компонент народной педагогики [53, 64, 69, 114, 189, 191, 255];

- «цеховые» традиции профессионального обучения в семейных условиях [27, 173, 190, 191];

- традиции домашнего образования в семьях имущих классов [4, 60, 73, 159, 183, 277, 281];

- семейная образовательная стратегия как нормативный элемент [60, 159, 183] и как средство повышения социального статуса семьи и ее отдельных членов [60, 78].

Е. Р. Смирнова [249] обращает внимание на то, что, применительно к современному периоду, образовательная функция анализируется в большей степени как функция общества по отношению к семье. В многочисленных современных вариантах

классификации функций семьи образовательная функция в качестве самостоятельной не представлена. В отдельных источниках встречаются смешанные формулировки: в жизни и быте семьи вычленяется воспитательно-образовательная сфера [163]; в классификацию функций семьи включена воспитательно-образовательная функция, отождествляющаяся автором с функцией социализации [302].

Передача подрастающему поколению социокультурных норм и ценностей и в настоящее время продолжает оставаться прерогативой семьи, однако в современных вариантах классификации функций семьи данное направление соотносится не с образовательной функцией, а с функциями воспитания, социализации, самосохранения, регенерации, передачи социального статуса [20, 96, 145, 302]. В раскрытии сущности обозначенных сфер семейной жизнедеятельности и связанных с ней функций авторы нередко задействуют понятие «*обучение*»: «обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре той страны, где он родился и растет, ее нравственным нормам, традициям народа» [253, с. 169]. Реализация поставленных задач возлагается непосредственно на родителей и считается их «прямой функцией» [Там же, с. 169].

В. Сатир рассматривает «передачу детям культурных норм посредством родительского воспитания и обучения» [235, с. 41] в качестве самостоятельной функции семьи.

Отсутствие внимания к образовательной функции семьи в отечественных исследованиях советского периода можно объяснить тем, что предметом анализа в них является процесс семейного воспитания, осуществлявшийся в условиях унифицированной системы дошкольного и школьного образования и не предполагавший со стороны семьи самостоятельного выбора вплоть до этапа профессионального самоопределения подростка или старшеклассника. В работах современных исследователей, напротив, констатируется восстановление и наращивание дидактической системы семьи, возрастание роли семьи как заказчика дифференцированного, профильного и дополнительного образования; изучаются образовательные запросы родителей, проблемы выбора в семье образовательной траектории и соответствующих образовательных учреждений [84, 121, 138, 144, 214].

Характерной приметой настоящего времени становится возрастание значимости образовательной функции семьи в контексте выполнения со стороны семьи роли заказчика образования (потребителя образовательных услуг). Этому в значительной степени

способствуют особенности современной образовательной системы: получая возможность выбора образовательной траектории ребенка, родители оказываются поставленными перед необходимостью своевременного самостоятельного определения в сфере образования (выбора образовательного направления и конкретного учреждения, осуществления подготовки к обучению в нем, педагогического сопровождения самого процесса обучения). Можно сказать, что в условиях действующей системы образования образовательная функция семье, в определенной степени, предписывается.

Обосновывая необходимость и раскрывая сущность *воспитательной функции* семьи применительно к ситуации начала XXI в., В. М. Целуйко ставит в один ряд задачи воспитания, образования и социализации: «детей нужно не только воспроизвести на свет, но и воспитать, дать им образование, ввести в сложный мир человеческих отношений» [294, с. 16]. Задачи обеспечения для получения ребенком образования (выбор дошкольного и основного образовательных учреждений, определение приоритетных направлений дополнительного образования, подготовка ребенка к школе, вопросы смены образовательных учреждений) включаются В. М. Целуйко в содержание воспитательной функции семьи и анализируются в контексте этапов ее жизненного цикла. При этом автор анализирует и те проблемы, которые могут возникнуть в семье в свете реализации поставленных задач.

Одной из первых подобных проблем является выбор семьей варианта дошкольного образования ребенка – домашнего или в стенах дошкольного образовательного учреждения. Далее «в семье встает вопрос подготовки ребенка к школе, поэтому выбор соответствующего образовательного заведения может привести к появлению разногласий между взрослыми членами семьи» [294, с. 79]. Родители младшего школьника «решают проблемы всестороннего развития ребенка (одновременные занятия спортом, музыкой, иностранным языком) или выбора занятий по интересам и склонностям» [Там же]. На данном этапе возможен перевод в другую школу для углубленного изучения какого-либо предмета. По мере достижения ребенком подросткового возраста может возникнуть «еще одна важная проблема – несоответствие надежд, прогнозов родителей реальному, выросшему ребенку» [294, с. 79].

Современные исследователи отмечают, что акцентирование в семье образовательного компонента воспитательной функции может существенно сказаться на ее репродуктивной политике. Согласно данным социологических обследований, малодетность семьи в конце

XX в. достаточно часто была обусловлена стремлением родителей дать ребенку «хорошее и разностороннее образование» [81, с. 11] или, иными словами, «должное воспитание и образование» [124, с. 96], требующее высоких материальных и организационных затрат [85, 223]. Данная тенденция, выявленная еще в 80-е гг. XX в., резко усилилась к началу XXI в. Отмечается также, что высокий образовательный уровень семьи (как полной, так и материнской), как правило, «связан с ориентацией на продолжение образования и успехи в учебе» [84, с. 89].

В ряде современных исследований [273, 306] вычленяются функции, охватывающие *сферу совместной творческой деятельности родителей и детей*. Так, например, *функция творческого развития* (Н. Е. Щуркова) [232] предполагает совместные занятия родителей и детей художественным творчеством, мастерством, интересным делом.

В реализации семьей *функции интеллектуального общения* (В. С. Торохтий) значительную роль играет «уровень образования супругов и необходимость постоянного самосовершенствования, в том числе в области музыки, культуры, искусства, литературы, педагогики, психологии, техники и т. п.» [273, с. 111]. В данном случае родители «настойчиво передают детям» свои разнообразные знания и умения, вследствие чего в отдельных семьях «образуются своего рода лицеи» [Там же]. Как полагает В. С. Торохтий, именно этим в значительной степени обусловлен феномен семейных профессиональных (в том числе музыкальных и артистических) династий.

К сожалению, вышеуказанные функции реализуются только лишь в тех семьях, где для этого имеются необходимые личностные ресурсы.

В некоторых исследованиях вычленяются специальные группы *функций*, присущих *отдельным элементам семейной среды* и непосредственно нацеленных на решение задач *эстетического и художественного воспитания и развития детей*.

Так, например, Г. А. Мустафина [185] в логике функционального подхода исследует возможности *домашней предметно-пространственной среды*: последняя, по ее мнению, выполняет творчески-развивающую, эстетически-воспитывающую и деятельностьную функции.

А. Е. Мосин [177] характеризует ряд *функций*, которые, по его мнению, выполняют в эстетическом воспитании детей *художественные интересы родителей*:

– функция авторитетного примера подразумевает проявление художественных интересов родителей в содержании чтения «для

себя», в посещении «взрослых» спектаклей и т. п. (по мнению А. Е. Мосина, «значение примера родителей тем больше, чем младше дети и чем образованнее и культурнее родители» [177, с. 11]);

– ориентирующая функция проявляется «в стабилизации развития художественных интересов детей [177, с. 11] к тем направлениям культуры и искусства, к которым родители проявляют устойчивый интерес (родительский интерес в данном случае является для детей ориентиром);

– координирующая функция предполагает общение родителей и детей в контексте произведений искусства, сутью которого является освоение опыта человеческих отношений (как отмечает А. Е. Мосин, данная функция особенно ярко проявляется в переходные периоды жизни детей и подростков);

– функция средства воспитания подразумевает использование родителями той части «своих художественных интересов, которая соответствует сиюминутным запросам и интересам детей» [177, с. 11]; при этом влияние родителей «может отставить от запросов детей или забегать вперед, тем самым способствуя педагогической организации деятельности ребенка в зоне ближайшего развития» [Там же, с. 11-12].

Исследователями неоднократно отмечено, что наличие в жизни семьи каких-либо отличительных моментов в значительной степени определяет особенности семейного уклада. Общеизвестным является и тот факт, что семьям, функционирующим в каких-либо особых условиях жизнедеятельности, присущи особые, дополнительные функции [240, 268, 296]. К подобным семьям относятся семьи с так называемыми «особыми» [140] или «нетипичными» [33] детьми, развитие которых выходит за пределы принятой нормы и которые, в этой связи, испытывают так называемые «особые образовательные потребности» [268]. В настоящее время проблемы «особенного» функционирования активно исследуются на примере семей, имеющих детей с нарушенным здоровьем и, в связи с этим, испытывающих так называемые «особые образовательные потребности». Об особых образовательных потребностях речь идет и в тех случаях, когда ребенок обладает общей или специальной одаренностью [140, 233, 234], что, безусловно, актуально для сферы музыкального образования. Мы полагаем, что, в контексте парадигм музыкального воспитания и образования, теоретические положения о функционировании семьи с особыми образовательными потребностями ребенка могут быть спроецированы на ситуации, складывающиеся в процессе сознательной реализации родителями



музыкально-образовательного направления в воспитании ребенка, независимо от уровня музыкальной одаренности последнего.

Согласно результатам исследования, проведенного О. Н. Тверской, в семьях, испытывающих особые образовательные потребности, на функциональном уровне происходит ««наращивание», дополнение воспитательной функции семьи» за счет ряда функций (корректирующей, компенсирующей и т. п.), без надлежащей реализации которой «затруднено выполнение семьей воспитательной и социализирующей задач» [268, с. 12]. В контексте реализации музыкально-образовательного направления подобное «наращивание» как воспитательной, так и других функций семьи осуществляется за счет функций искусства, которые будут рассмотрены в следующем параграфе настоящей работы.

### **2.3. Особенности функционирования семейной системы в процессе реализации музыкально-образовательного направления**

Музыка является одним из наиболее востребованных на уровне семьи видов искусства. В домашних условиях человек естественно, непринужденно включается в разнообразную музыкально-исполнительскую деятельность (пение, игру на музыкальных инструментах, танец, театрализацию); удовлетворяет свои многообразные индивидуально-личностные потребности в общении с музыкальным искусством; комплектует музыкальные аудио-, видео-, информационные фонды, позволяющие, во-первых, получать новые музыкальные впечатления и, во-вторых, возвращаться к освоенным ранее музыкальным произведениям на новом информационно-содержательном уровне, на новых «витках» жизненного опыта.

Диапазон контактов семьи с музыкой исключительно широк и многообразен: от «фонового» звучания в повседневном быту до общения с высокими образцами музыкального искусства в домашних условиях (посредством радио, телевидения, аудио- и видеозаписи) и за их пределами (в театрах, на концертах, массовых праздниках, торжествах и т. п.); от неупорядоченных, случайных музыкальных впечатлений до целенаправленного удовлетворения потребностей в общении с музыкальным искусством определенных направлений, жанров, стилей; от потребления хаотической музыкальной информации до планомерного музыкального самообразования и

получения систематизированного музыкального образования в соответствующих образовательных учреждениях.

Организационно-содержательное многообразие контактов семьи с музыкой позволяет вычленить *сферу общения с музыкой* в качестве самостоятельной сферы жизнедеятельности семьи. Данная сфера может рассматриваться, с одной стороны, как составляющая более масштабной сферы общения семьи с искусством в целом (в частности, А. И. Мосин [177] говорит о сфере *художественных* интересов семьи), с другой – как совокупность более частных сфер, отражающих многообразные аспекты музыкальной жизни семьи, в том числе музыкально-образовательные. Соответственно, в жизнедеятельности семьи может быть вычленена и *музыкально-образовательная сфера*, находящаяся на пересечении сфер общения с музыкой, воспитания, образования.

В логике функционального подхода музыкальная жизнь семьи может быть интерпретирована двояко:

- 1) в контексте функций музыкального искусства;
- 2) в контексте функций, присущих различным сферам семейной жизнедеятельности, и функций членов семьи на различных этапах ее жизненного цикла.

Парадигма *функций искусства* (в том числе, музыкального) нашла глубокое теоретическое истолкование и продолжает активно разрабатываться в искусствоведческих исследованиях.

Согласно определению А. Н. Сохора, *функция искусства* – это «реально осуществляемое им действие, фактическая форма его участия в общественной жизни. Это – роль искусства в обществе, о которой можно судить по объективным данным» [252, с. 75].

А. Н. Сохор разграничивает близкие по смыслу понятия «функция» и «воздействие» искусства: последнее, по его мнению, в большей степени «относится к процессу восприятия искусства, чем к результату» [Там же]. Как полагает Сохор, «художественное произведение выполняет ту или иную функцию в обществе посредством того, что оно определенным образом воздействует на людей. <...> Одинаковое воздействие бывает основой выполнения разных функций – и наоборот, каждая функция основана на разных родах воздействия» [Там же]. Исходя из этого, он трактует *функцию художественного произведения* как «реальный результат всей системы его воздействий на воспринимающего» [Там же, с. 76].

Искусству в целом и каждому отдельному художественному произведению, по мнению Сохора, присуща полифункциональность, вытекающая «из многочисленности общественных потребностей и

соответствующих им свойств искусства» [Там же, с. 78]. На основании анализа различных авторских концепций Сохор приходит к выводу о том, что ведущими *функциями искусства* являются:

- *коммуникативная* (востребующая потенциал искусства как средства общения);

- *познавательная* (основанная на способности искусства запечатлевать и передавать знания о действительности);

- *воспитательная* (подразумевающая формирование и преобразование духовного мира людей посредством воздействия на их мысли, чувства, волю, воображение);

- *эстетическая* (отражающая самоценность общения человека с искусством, бескорыстность восхищения художественными произведениями);

- *гедонистическая* (акцентирующая момент радости, наслаждения от общения с искусством).

Можно с уверенностью утверждать, что все перечисленные *функции искусства* по отношению к обществу, в нашем случае – искусства музыкального, отчетливо прослеживаются *на уровне семьи* – «ячейки общества» – независимо от качества семейной музыкальной среды, направленности музыкальных интересов и музыкальной образованности членов семьи.

На наш взгляд, в семейных условиях доминирует *гедонистическая* функция музыкального искусства: человек дома слушает и исполняет музыку прежде всего потому, что это ему нравится, и выбирает при этом ту музыку, которая ему нравится. Аналогичным образом в семье реализуется *эстетическая* функция музыкального искусства, однако в контексте данной функции речь, как правило, идет о более глубоких и осознанных музыкальных впечатлениях, предпочтениях, интересах.

*Коммуникативная* функция музыкального искусства в семейных условиях находит яркую и убедительную реализацию в нескольких плоскостях:

- 1) в процессе непосредственного общения членов семьи и ее ближайшего окружения, напрямую с искусством не связанного (музыка традиционно является объединяющим звеном всевозможных семейных событий – праздников, торжеств и т. п.);

- 2) в процессе совместного проведения досуга, дружеского общения по интересам на базе отдельной семьи (совместное прослушивание аудиозаписей и просмотр видеозаписей, любительское музицирование и музыкальное творчество, обмен информацией и т. п.);

3) в процессе опосредованного общения человека с авторами, исполнителями, героями музыкальных произведений, индивидуально-личностная направленность и интимность которого как нельзя лучше обеспечивается в домашних условиях.

Что касается *воспитательной* и *познавательной* функций, то в семейных условиях они реализуются по большей части стихийно (в отличие от музыкально-образовательного процесса, где их потенциал задействуется сознательно и целенаправленно)<sup>5</sup>. Именно недостаточной реализацией в семье потенциала данных функций обусловлена неудовлетворенность представителей музыкально-образовательных структур семейной музыкальной средой и уровнем музыкального воспитания, получаемого ребенком в домашних условиях.

Акцентируя общественную значимость искусства, А. Н. Сохор вместе с тем отмечал, что «произведения некоторых видов и жанров воспринимаются каждым из нас не в коллективе, а индивидуально. С книгой и картиной (а в наше время и с музыкальным произведением, записанным на пластинку) человек общается наедине» [252, с. 75].

Развивая мысль Сохора, можно с уверенностью утверждать, что в последней четверти XX в. благодаря телевидению перечень видов искусства, с которыми человек имеет возможность общаться наедине (иными словами, в домашних условиях), пополнился театром и кино, а трансляции концертов и праздничных мероприятий позволили, не покидая пределов дома, ощущать сопричастность к общественно значимым событиям. Благодаря оснащению домашнего быта видеотехникой, в 90-е гг. XX в. человек получил возможность «перечитывать» кинофильмы, театральные спектакли, концерты и т. п. так, как это издавна было присуще литературным (а с начала XX в. и музыкальным) произведениям. В настоящее время в удовлетворении художественных потребностей человека стремительно возрастает роль сети Интернет, технические возможности и неограниченные ресурсы которой приходят на смену старым носителям и источникам художественной информации, в том числе и в семейных условиях.

Как полагают Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева [1], с позиции педагогики музыкального образования *функции музыкального искусства* выступают как основные ориентиры при определении направленности музыкального воспитания, обучения и развития ребенка».

---

<sup>5</sup> Исключением является выполнение ребенком учебных заданий по музыкальным дисциплинам в домашних условиях.

Опираясь на классификацию В. Н. Холоповой, указанные авторы характеризуют следующие *функции музыкального искусства*:

- *коммуникативную* (подразумевающую двунаправленный лично-социальный характер воздействия музыкального искусства, при котором социальное дается в индивидуальных ощущениях личности);

- *отражения действительности* (реализующуюся в трех аспектах: как отражение идей, эмоций, предметного мира);

- *этическую* (актуализирующую нравственный потенциал искусства);

- *эстетическую* (предполагающую пробуждение эстетических чувств и соотнесение воспринимаемого произведения с имеющимися в прошлом опыте представлениями о красоте, гармонии, Прекрасном, идеале);

- *каноническую* или *канонизирующую* (реализующую культурную преемственность);

- *эвристическую* (предполагающую преобразование традиций и составляющую диадку с предыдущей функцией);

- *познавательно-просветительскую* (проявляющуюся в историко-фактологическом, философско-мировоззренческом, этико-эмоциональном ракурсах);

- *общественно-преобразующую* (интегрирующую в себе все остальные функции).

Развивая идеи Холоповой об интегрирующей сущности общественно-преобразующей функции музыкального искусства, Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева считают необходимым выделить наряду с ней *лично-преобразующую* функцию, свидетельствующую об утверждении в современном музыкальном образовании лично-ориентированного подхода.

Проецируя рассмотренные функции на условия семейной жизнедеятельности, можно отметить несомненное доминирование в семье *лично-преобразующей* функции музыкального искусства как интегрирующей, о чем свидетельствует акцентирование в содержании *коммуникативной функции* момента индивидуально-личностного общения с искусством.

Функция *отражения действительности* в семейных условиях создает, на наш взгляд, основу для реализации *этической* и *познавательно-просветительской* функций музыкального искусства, которая осуществляется по большей части стихийно.

В логике диалектического единства *канонической* (*канонизирующей*) и *эвристической* функций музыкального искусства могут быть осмыслены межпоколенческие механизмы трансляции

народной музыкальной культуры, главным создателем и хранителем которой на протяжении многих веков являлась семья.

Выдвинутое Э. Б. Абдуллиным и Е. В. Николаевой положение о соотношении функций музыкального искусства с направлениями музыкального образования, безусловно, актуально и для семьи, которая, как указывалось выше<sup>6</sup>, рассматривается в качестве одного из музыкально-образовательных институтов. В данной логике можно с уверенностью утверждать, что качество семейной музыкальной среды, расцениваемое представителями музыкально-образовательных структур как достаточное для успешного музыкального воспитания ребенка, обеспечивается полноценной реализацией всего комплекса функций музыкального искусства в семейных условиях.

Большой интерес для осмысления особенностей реализации функций искусства в условиях семьи представляет также выдвинутое А. Н. Сохором [252] положение о практических, прикладных функциях, которые выполняло так называемое «предыскусство» на заре человеческой деятельности.

Как отмечает Сохор, «предметы и процессы, подобные искусству в нашем современном понимании», выполняли «разнообразные практические, прикладные функции: инструктивную (передача опыта), организаторскую (эмоционально-волевое воздействие), производственно-воспитательную и т. п.» [252, с. 79]. Данные функции частично сохранились за искусством и после обретения художественной деятельностью самостоятельности. Сопоставление сказанного с концепциями генезиса семьи [18, 20, 27, 78, 96, 258] позволяет заключить, что охарактеризованная ситуация хронологически соотносится с периодом вычленения семьи из родовой общины, оформления ее в качестве важнейшего социального института и доминирования в решении задач общего и зарождающегося музыкального образования. Применительно к современному периоду положения о прикладных функциях искусства представляются значимыми ввиду некоторой неопределенности, «размытости» организационных форм общения с искусством в домашних условиях, их «растворения» в семейном быту.

Отмеченное А. Н. Сохором [252] частичное сохранение за искусством прикладных функций обслуживания труда, повседневного быта и различных обрядов позволяет подойти к анализу роли искусства в жизни семьи в *логике функционирования семьи* – в контексте функций семьи, присущих различным сферам семейной

---

<sup>6</sup> См. раздел 1.3 настоящей работы.

жизнедеятельности, и функций членов семьи, обусловленных задачами жизнеобеспечения на различных этапах ее жизненного цикла.

Анализ содержательной стороны *основных сфер семейной жизнедеятельности и соответствующих функций семьи* показывает, что каждой из них в той или иной степени присущи позиции, обуславливающие различные аспекты бытования музыки в жизни семьи. Для одних функций музыкальное искусство и музыкальное образование являются действенным средством реализации; другие способствуют обеспечению материально-экономических и организационных основ бытования музыки в семье и музыкального образования.

Так, например, планирование семейного бюджета, рациональное ведение домашнего хозяйства, оборудованность жилища, налаженный семейный быт способствуют удовлетворению многообразных потребностей семьи, в том числе связанных с освоением духовных благ<sup>7</sup>. Соответственно *материально-экономическая, хозяйственно-экономическая, хозяйственно-бытовая* и т. п. сферы семейной жизнедеятельности могут рассматриваться как база, обеспечивающая членам семьи возможность полноценного удовлетворения своих потребностей в области музыкального искусства и музыкального образования, создания музыкальной среды, атмосферы и микроклимата, отвечающих направленности музыкальных интересов и уровню притязаний в их реализации.

В рамках указанных сфер жизнедеятельности решаются задачи организации домашних музыкальных занятий. Так, например, в исследовании О. В. Ощепковой [208], посвященном проблеме повышения эффективности процессуального компонента домашней работы учащегося-музыканта, подчеркивается значимость ее организационной стороны, фактически отражающей особенности быта, уклада, распорядка дня семьи.

Сферы семейной жизнедеятельности, связанные с *досугом, рекреацией* (как и присущие им досуговая и рекреативная/рекреационная функции) непосредственно связаны с удовлетворением многообразных потребностей членов семьи в области музыкального искусства. В рекреативной функции «отражается как стремление общества... использовать препровождение свободного времени в целях укрепления семьи и повышения ее дееспособности, так и

---

<sup>7</sup> В данном контексте могут быть актуализированы положения о материальных ресурсах семьи, имущественные характеристики «дома», соответствующие слагаемые воспитательного потенциала семьи, рассмотренные в разделе 1.3 настоящей монографии.

стремление каждого члена семьи максимально целесообразно (с помощью общества) реализовать возможности своего свободного времени» [291, с. 42].

Общение с музыкой в семейной среде и за ее пределами традиционно является одной из наиболее притягательных и наиболее распространенных форм отдыха, рекреации, проведения досуга. В процессе такого общения стихийно осуществляется музыкальное образование в широком смысле слова. Музыкально-образовательные процессы в сфере досуга могут приобретать и сознательный, целенаправленный характер, позволяющий говорить о музыкальном самообразовании.

На уровне музыкального компонента *досуговой (рекреационной, рекреативной)* сферы жизнедеятельности семьи как нельзя более ярко прослеживается амбивалентная роль семьи в воспитании ребенка. Исклчительная востребованность музыки в семейном быту, оказывающая определяющее влияние на формирование музыкальных интересов и предпочтений ребенка, по большей части, не означает высокого качества музыкальных впечатлений (скорее, наоборот). Стихийные музыкально-образовательные процессы и музыкальное самообразование членов семьи, по преимуществу, ограничиваются получением фактологической «околомузыкальной» информации из сферы шоу-бизнеса.

Сказанное непосредственно относится к *коммуникативной* сфере жизнедеятельности семьи, где, согласно А. Г. Харчеву и М. Г. Мацковскому, «семья выступает как один из главных посредников между средствами массовых коммуникаций и своими членами, особенно молодым поколением, вкусы которого она непосредственно формирует. Эти вкусы через установки на восприятие тех или иных жанров и видов информации, критерии их отбора и т. д. во многом предопределяют, что будет в конечном счете освоено человеком из содержания огромного информационного потока» [291, с. 43].

Значительный интерес представляет осмысление роли музыкального компонента в контексте *функций эмоциональной поддержки, стабилизации, психологической разрядки и релаксации, восстановительной, психотерапевтической функций* и т. п. Присущие современной семье и будучи выделены в качестве самостоятельных относительно недавно, указанные функции в настоящее время во многом обуславливают потребность людей в семье как таковой [56, 124, 125 ] и занимают все более значимое место в общей иерархии функций семьи. Исследователи акцентируют уникальные возможности



семьи (дома, домашнего очага), максимально защищающей человека от опасностей внешнего мира, стрессовых и экстремальных ситуаций; предоставляющей возможность быть самим собой и, будучи таковым, получать любовь, одобрение и поддержку, раскрепощаться и находить отдохновение в любимых занятиях [87, 147, 302].

С этих позиций осмысление исключительной востребованности в семейном быту музыкального искусства, вне зависимости от его качественного уровня, предстает под новым углом зрения и требует не столько педагогической, сколько углубленной психологической интерпретации. Перспективы оздоровления семейной музыкальной среды могут быть связаны с внедрением в семейный быт достижений в области арттерапии, элементов здоровьесберегающих технологий музыкального образования.

Потребность в семье, как защите, может возникнуть у ребенка при негативных ситуациях, складывающихся в процессе обучения музыке. В свою очередь, и домашняя атмосфера может стать для ребенка источником эмоционально-психологического дискомфорта, если, с одной стороны, в семье не учитывается интерес ребенка к музыке и не удовлетворяется его потребность в получении музыкального образования, с другой – если решение обучать ребенка музыке принимается в семье без учета его собственных интересов и желаний.

Ценностные ориентации семьи в области музыкального искусства и музыкально-образовательный компонент прослеживаются на уровне *функций передачи социального статуса, социального наследования, регенеративной функции* (от лат. *regeneration* – возрождение, возобновление), связанной «с наследованием статуса, фамилии, имущества, положения» [302, с. 132]. Как отмечают исследователи, особую роль в данном процессе играет передача духовных ценностей семьи от поколения к поколению.

В современных источниках нередко констатируется утрата отечественной семьей обозначенных функций в период социализма и их актуализация в 90-е гг. XX в. Подобное утверждение правомерно с точки зрения имущественного наследования. Тем не менее, в семьях, обладавших необходимыми для этого личностными ресурсами, на протяжении нескольких поколений осуществлялось наследование духовных ценностей, что позволило частично сохранить исторически сложившиеся традиции семейного воспитания<sup>8</sup>. В данном контексте могут быть осмыслены семейные традиции домашнего

---

<sup>8</sup> Подробнее см. в главе 3 настоящей монографии.

музицирования, общения с высокими образцами профессионального музыкального искусства, получения ребенком музыкального образования. Обучение ребенка музыке в системе дополнительного образования, занятия хореографией и артистическими видами спорта и т. п. традиционно свидетельствуют о «благополучии» семьи и ее определенном социальном статусе, в связи с чем становятся объектом притязаний для представителей следующих поколений.

В контексте обоснованной А. И. Кузьминым [145] *самосохранительной* функции семьи может быть интерпретировано так называемое «жертвенное» поведение родителей и старших членов семьи во имя решения задач воспитания и образования ребенка, характерное для значительной части современных отечественных семей с невысоким уровнем доходов [90]. Подфункции самосохранения семьи, по А. И. Кузьмину, проявляются в разных сферах семейной жизнедеятельности, в том числе и такой, как «создание условий для полноценного, в соответствии со статусом семьи или семейной группы, существования и развития членов семьи» [145, с. 25]. Развивая данную мысль, можно с уверенностью утверждать, что для многих семей «полноценное существование и развитие» означает получение образования определенного уровня и направленности (в том числе музыкального), эмоционально насыщенное, содержательное проведение досуга (в том числе, общение с искусством непосредственно в семье или за ее пределами), создание образа «дома» в соответствии с интересами и предпочтениями членов семьи (например, «дом-библиотека», «дом-музей», «дом-концертный зал» и т. п.).

Рассмотрение *музыкально-образовательной сферы* в качестве *самостоятельной сферы жизнедеятельности семьи* позволяет говорить о наличии свойственной ей *музыкально-образовательной функции*. Несмотря на эпизодическое употребление данного термина Н. В. Карташевым [123] как рабочего, он еще не получил должного теоретического обоснования. В соответствии с положениями о соподчиненности сфер семейной жизнедеятельности, функций и подфункций семьи музыкально-образовательная функция может рассматриваться:

- как самостоятельная функция, присущая сферам воспитания и образования;
- как подфункция воспитательной функции, трактуемой в широком смысле;
- как подфункция образовательной функции, рассматривающейся в качестве самостоятельной.

Сущность музыкально-образовательной функции, на наш взгляд, заключается:

- в трансляции музыкального образования (по отношению к детям, взрослым членам семьи, посторонним лицам, проходящим в семье обучение);

- в создании условий для получения музыкального образования (детьми, взрослыми членами семьи) в домашних условиях или в образовательных учреждениях.

Социальная значимость музыкально-образовательной функции семьи обусловлена общественными потребностями в гармонически развитой личности с высоким уровнем духовной культуры в целом и музыкальной культуры как ее неотъемлемой составляющей; в творческой личности, реализовавшей природную музыкальную одаренность, в том числе, на профессиональном уровне. О наличии подобных потребностей, в частности, свидетельствуют целевые установки общего и дополнительного музыкального образования.

Индивидуальная значимость музыкально-образовательной функции семьи обусловлена потребностями членов семьи в получении музыкального образования в соответствии с направленностью их интересов и уровнем притязаний, а также потребностями родителей ребенка в самореализации в качестве воспитателей.

В историко-педагогической ретроспективе в рамках музыкально-образовательной функции ярко прослеживается роль семьи как транслятора музыкального образования, а ближе к настоящему времени – роль семьи как его заказчика.

В настоящее время реализация в семье музыкально-образовательной функции соотносится с действиями семьи в качестве заказчика музыкально-образовательных услуг; с музыкальным самообразованием взрослых членов семьи; с целенаправленной реализацией музыкально-образовательного направления в воспитании ребенка.

В некоторых семьях, обладающих необходимыми для этого личностными ресурсами, музыкально-образовательная функция реализуется в своем непосредственном значении: члены семьи, имеющие музыкальное образование, обучают детей на уровне, сопоставимом с уровнем образования, получаемого в музыкально-образовательных учреждениях, а порой и превышающем его. Однако, учитывая организационные особенности отечественной системы музыкального образования «ДМШ–ССУЗ–ВУЗ», подобное обучение музыке в домашних условиях в большинстве случаев подкрепляется обучением ребенка в учреждении музыкального образования.

Рассмотрев некоторые аспекты бытования музыкального искусства и музыкального образования в контексте отдельных сфер семейной жизнедеятельности и связанных с ними функций, отметим, что еще более перспективным представляется их осмысление в качестве связующего звена целостного функционирования семейной системы. Это может быть семейная система, спаянная профессиональными или любительскими музыкальными традициями, целенаправленной реализацией определенной модели семейного воспитания, в русле которой реализуется определенная музыкально-образовательная стратегия. При этом теоретическое положение о «наращивании» функций семьи в условиях, выходящих за рамки среднестатистических, может быть спроецировано на ситуации, складывающиеся в контексте получения ребенком углубленного музыкального образования.

Музыкальное образование ребенка, являясь изначально структурным компонентом образовательно-воспитательной сферы жизнедеятельности семьи, при серьезном к нему отношении может стать значимым компонентом функционирования семьи как целостной системы, звеном, объединяющим ее различные функции и складывающиеся в процессе их реализации взаимоотношения между членами семьи. Роль музыкального образования ребенка как связующего звена в функционировании семейной системы становится еще более значимой в тех случаях, когда музыкальное образование носит профессионально ориентированный характер; когда ребенок, обладающий несомненной музыкальной одаренностью, систематически концертирует, участвует в творческих конкурсах, выезжает на гастроль и пр.

Реализация музыкально-образовательного направления требует реорганизации семейной музыкальной среды (звуковой, информационной, предметной), семейного бюджета, быта, уклада, что влечет за собой переосмысление содержания соответствующих семейных функций (хозяйственно-экономической, материального обеспечения, коммуникативной, релаксационной и др.) и перераспределение функциональных обязанностей членов семьи (на которых возлагается ответственность за материальные, организационные, хозяйственно-бытовые, эмоционально-психологические аспекты музыкального образования).

При обучении ребенка музыке деятельность членов его семьи – родителей, бабушек, дедушек, сестер, братьев, других родственников – достаточно часто предполагает выполнение *функционально-ролевых обязанностей*. Отдельные члены семьи сопровождают ребенка на

занятия, выступают в роли «парламентариев» в общении с педагогом, осуществляют контроль за домашними занятиями на музыкальном инструменте. В зависимости от уровня получаемого музыкального образования в перечень обязанностей конкретных членов семьи включается сопровождение ребенка при выезде на концерты, конкурсы, гастроли; осуществление контроля за состоянием музыкального инструмента; подготовка костюмов для выступлений (подобное распределение семейных функционально-ролевых обязанностей проанализировано на примере занятий ребенка спортом высоких достижений [199]).

В логике подхода к анализу функций членов семьи, предложенного Ю. Хмяляйненом [292] и нашедшего продолжение в работах О. Л. Зверевой, А. Н. Ганичевой и В. М. Целуйко [108, 294], применительно к музыкально-образовательной функции могут быть вычленены группы функций детей и родителей, соответствующие определенным этапам музыкального образования. По сути, аргументы, доказывающие определяющую роль семьи в музыкальном образовании ребенка, характеризуют сущность родительских функций в рамках музыкально-образовательной функции семьи (принятие решения об обучении ребенка музыке, выбор формы обучения, организация персональной домашней микросреды, материальное обеспечение процесса обучения, оказание поддержки и помощи в процессе обучения, планирование режима труда и отдыха ребенка с учетом занятости аудиторными и домашними музыкальными занятиями, определение уровня притязаний в получении музыкального образования и дальнейших жизненных перспектив, с ним связанных).

## **ГЛАВА 3.**

### **МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА КАК КОМПОНЕНТ МОДЕЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

#### **3.1. Теоретические аспекты вариативности моделей семейного воспитания**

Ввиду констатируемой учеными [20, 96, 125, 167, 186, 292, 302] исключительной сложности семьи как объекта изучения (закрытость, замкнутость, труднодоступность, многовариантность) и его подверженности субъективной трактовке со стороны исследователя – носителя определенной семейной культуры – любые исследования в области семейной проблематики предполагают оперирование *моделями семьи и/или моделями процессов, протекающих в семейных условиях.*

В современных справочных источниках понятие «*модель*» (от лат. *modulus* – мера, мерило, образец, норма) находит множественное толкование. В широком понимании – это образ (в том числе условный или мысленный), прообраз (образец), аналог какого-либо объекта или системы объектов, процесса или явления – определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, концептуально-теоретического образования – аккумулирующий и отображающий (воспроизводящий) его основные черты и сущностные характеристики. Данный аналог подобен, но не тождественен оригиналу; при определенных условиях он задействуется в качестве его «заместителя» или «представителя» [48, 74, 175, 188, 213, 219, 246].

Применительно к социальным процессам под моделью понимается «символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия» [246, с. 157]. В данном контексте модель трактуется как «мысленно представляемая и реально реализуемая

схема совместной деятельности, включающая цели, задачи, отношения, условия осуществления деятельности» [48, с. 128].

Модель используется в качестве нормативного образца, эталона, стандарта, шаблона, позволяющего измерять уровень отклонения реальных явлений и процессов от предполагаемых, выступающего в качестве объекта для подражания; способствует пониманию основных механизмов действия оригинала; служит для сохранения и дальнейшего углубления знаний об оригинале, для его преобразования, управления им [48, 125, 246].

Модель семьи относится к разряду идеальных (не материальных) моделей, используемых в науке для изучения сложного объекта. Анализ современных исследований позволяет прийти к заключению, что понятие «*модель семьи*», помимо своего непосредственного значения (мысленный или условный аналог объекта), задействуется в двух следующих смыслах:

1) более или менее целостное, интуитивное или сознательно конструируемое представление о том, какой должна (или не должна) быть семья;

2) определенным образом упорядоченная совокупность количественных и качественных характеристик реальной (конкретной) семьи.

Изучая семью, исследователи конструируют ее *теоретические* и *эмпирические* модели [124, 125, 170]. Оперирование указанными моделями позволяет соотносить представления об идеальной семье с реальными вариантами семейной жизнедеятельности, выявлять степень отклонения в функционировании семьи от нормативных требований, квалифицировать семью в качестве нормальной или аномальной [20, 96, 124, 125, 170, 291].

Модель семьи строится в опоре на ее *структурные параметры*, которые, согласно доминирующей исследовательской позиции [78, 87, 96, 273, 293, 294, 299, 302, 307], включают в себя:

– количественный и персональный состав (члены семьи с присущими им статусами и ролями, определяющими права, обязанности, ожидаемое поведение), на основании которого вычленяются различные структурные составляющие (они же – семейные подсистемы): мать–отец, родители–дети, дети–прародители и др.;

– совокупность многообразных семейных отношений: формальных (конвенциональных) и неформальных (межличностных); эмоциональных, духовно-нравственных, ролевых; отношений родства, власти, авторитета; отношений в рамках семейных подсистем с семьей

в целом, семейной группы – с более широкими социальными системами.

Составом семьи обусловлено наличие в семье различных подсистем (В. М. Гуров, М. В. Шакурова, В. М. Целуйко) или, в другой терминологии, структурных составляющих (С. И. Голод): муж–жена (брачная подсистема), мать–отец (родительская подсистема), родители–дети, братья–сестры, родители–прародители, дети–прародители, супруги–родственники, дети–родственники [78, 87, 294, 299]. Важнейшей из них считается подсистема «родители–дети», возникающая на определенном этапе жизненного цикла семьи и гибко трансформирующаяся по мере развития ребенка [7, 20, 292, 294, 307].

Виды семейных отношений – супружество, родство, свойство – вытекают из сущности брака, регулируются нормами морали и права (в связи с чем рассматриваются в качестве семейных правоотношений) [20, 78, 226, 246]. Под типами семейных отношений понимаются «характерные проявления взаимоотношений в семье, определяющие ее своеобразие и существенно сказывающиеся на воспитании детей» [246, с. 258]. Однако категории «вид» и «тип» семейных отношений достаточно подвижны и находят различную трактовку.

В опоре на критерии супружества, родства и свойства совокупность отношений в семье лаконично и наглядно эксплицируется А. С. Белкиным [46] в виде пяти систем (они же – типы) отношений: «Р+Р» (между родителями), «Р+Д» (между родителями и детьми), «Д+Д» (между детьми), «Р+С» (между родителями и старшими членами семьи), «Д+С» (между детьми и старшими членами семьи). С. В. Ковалев [131] дифференцирует семейные отношения на «горизонтальные» (между супругами/родителями, другими взрослыми членами семьи) и «вертикальные» (между родителями и детьми).

Совокупность отношений в семье включает в себя отношения родства, власти, авторитета; духовно-нравственные, ролевые, формальные (конвенциональные) и неформальные (межличностные) отношения; отношения в рамках семейных подсистем с семьей в целом; отношения семейной группы с более широкими социальными системами. На основе анализа совокупности отношений в общей структуре семьи вычленяются более частные структуры родства, власти, распределения семейных обязанностей, коммуникации; внешняя и внутренняя, формальная и неформальная, иерархическая, ролевая структуры [87, 96, 125, 170, 226, 273, 291, 294, 307].

Некоторые исследователи включают в структуру семьи ее культурные особенности (традиции, образовательный уровень,



доверие к социальному окружению) и идеологию (верования, ценностные ориентации, стратегии поведения ее членов) [71].

Недостаточно определенным является соотношение понятий *«модель семьи»* и *«тип семьи»* как общего и частного: в современных источниках встречаются противоположные. По мнению Т. А. Гурко [84], в настоящее время выбор учеными понятия «модель» или «тип», при общих взглядах на сущность предмета исследования, является особенностью авторской терминологии. Анализируя базовые работы В. Н. Дружинина [96] и С. И. Голода [78] в области генезиса отечественной семьи, мы обратили внимание на то, что первый из авторов в качестве более общего использует понятие «модель» семьи, а второй – «тип». Мы также пришли к выводу о том, что в современных исследованиях о модели семьи говорят, когда характеризуют семейную систему, о типе (типах) – когда осуществляют дифференциацию семей на основании каких-либо признаков (количественных и качественных).

Под *«моделями воспитания»* в современной педагогике понимается «своеобразие в подходах к определению цели, средств, условий и методики осуществления воспитания» [246, с. 157].

*Модель семейного воспитания* трактуется как «более или менее целостное представление о том, как должны строиться взаимоотношения родителей и детей, «своего рода свод принципов, которых следует придерживаться родителям, чтобы воспитать ребенка “хорошо”» [226, с. 65].

Понятие *«модель семейного воспитания»* близко по смыслу понятиям *«система семейного воспитания»* и *«тип семейного воспитания»*. Данные понятия недостаточно дифференцированы и частично перекрывают друг друга по своему содержанию. В вариантах их определений, представленных в современных научно-методических, учебно-методических и справочных источниках, акцентируется своеобразие подходов к воспитанию ребенка в семье; устойчивость воспроизведения определенных форм, методов, приемов, способов, характера взаимодействия старших членов семьи с младшими. Так, например, *тип* семейного воспитания рассматривается как «своеобразие воспитания ребенка в семье, определяющееся общностью каких-либо внешних или внутренних черт и проявляющееся на результате воспитания» [246, с. 255]; *типичными* для семьи считаются «повторяющиеся формы общения родителей с детьми, не зависящие от настроения и условий» [261, с. 36].

Соотношение понятий *«модель семьи»* и *«модель семейного воспитания»* является подвижным. Выступая в качестве частного,

модель семейного воспитания ребенка, как отражение подсистемы «родители–дети», представляет собой один из структурных компонентов общего – целостной модели семьи. В том случае, когда в центре внимания исследователя находится модель семейного воспитания, модель семьи (или ее тип) отражает совокупность условий, детерминирующих особенности семейного воспитания ребенка и его результативность. Например, Т. А. Гурко [84] рассматривает тип семьи как фактор социальной среды, воздействующей на личность ребенка.

Являясь структурным компонентом целостной модели семьи, модель семейного воспитания в то же время обладает определенной самостоятельностью. Она может воспроизводиться естественно, передаваясь из поколения в поколение (в условиях стабильности общества); может приниматься и осваиваться специально в соответствии с официальными предписаниями (в условиях масштабных преобразований общества) или на основе свободного выбора со стороны семьи. В рамках определенного типа семьи могут реализовываться различные модели семейного воспитания и, напротив, одна и та же модель семейного воспитания может быть востребована семьями разного типа [20, 78, 84, 96, 124, 125].

Как отмечает А. П. Булкин [60], освоение семьей новой модели воспитания ребенка в качестве объекта притязаний характерно для классового общества в периоды его высокой вертикальной социальной мобильности (например, аристократическая модель семейного воспитания как объект притязаний со стороны буржуазии). Свободный выбор в семье модели воспитания ребенка, обусловленный национальными, религиозными, социокультурными, профессиональными и др. установками, характерен для развитого демократического общества.

Отправной точкой в исследовании любых проблем семейной жизнедеятельности является *модель идеальной семьи*<sup>9</sup>. Содержательная сторона данного понятия отражает смысловые оттенки понятия «идеал» (от греч. idea – идея, первообраз): 1) образец, прообраз, понятие совершенства, высшая и, как правило, практически недостижимая цель стремлений [113, 115, 284]; 2) образ совершенства, наиболее ценностного и величественного... в отношениях между

---

<sup>9</sup> Несмотря на устойчивое употребление в данном контексте понятия «идеальная модель семьи», мы считаем, что используемое нами понятие «модель идеальной семьи», во-первых, более точно и определенно отражает суть искомой модели; во-вторых, позволяет избежать ее отождествления с «идеальной» («не материальной») моделью семьи как таковой.

людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга» [246, с. 99]; 3) «положительно эмоционально окрашенное представление человека о чем-либо или о ком-либо, рассматриваемом как самое желанное, самое лучшее, безупречное» [188, ч. 1, с. 201]. В данном контексте востребуется значение понятия «*идеальный*» как «образцовый, совершенный, соответствующий идеалу или стремящийся к нему» [284, с. 169].

Представления об *идеальной семье* (в единстве супружеской и детско-родительской линий взаимоотношений) являются неотъемлемым спутником исторического пути развития человечества. Они эксплицируются на мега-, макро-, мезо- и микроуровнях; изложены в религиозных, философских, психологических, педагогических воззрениях и концепциях; зафиксированы в социальных нормах общества; запечатлены в устном народном творчестве, произведениях литературы и искусства; культивируются органами власти; бытуют в обыденном сознании.

В совокупности представлений об идеальной семье обычно представлены две линии отношений – супружеская и детско-родительская. Представления об идеальной семейной жизни, идеале мужчины и женщины, взаимоотношениях поколений, нравственных ценностях, запечатленные в устном народном творчестве, являются ведущими средствами народной педагогики [53, 64, 114, 147, 189, 211, 279]. Идеалы мужчины и женщины – представителей определенного класса или сословия – обуславливают соответствующие содержание и направленность семейного воспитания ребенка [60, 83, 196, 204].

*Теоретические модели идеальной семьи* сознательно конструируются в различных отраслях знания как эталоны, с которыми соотносятся реальные показатели жизнедеятельности семьи. Так, например, в области семейной психотерапии Н. Аккерманом разработана комплексная характеристика так называемой здоровой семьи, которую автор квалифицирует как «теоретический идеал». В подобной семье «мать и отец хорошо ладят друг с другом как супруги и родители»; разделяют потребности и ценности друг друга; достигли «разумной совместимости в эмоциональной, социальной, сексуальной, родительской и экономической сферах; проявляют по отношению друг к другу толерантность, основанную на взаимопонимании и взаимном уважении, а в случае необходимости – терпимость; разделяют ответственность и власть; в случае конфликта «способны сотрудничать в поисках решения или приемлемого компромисса»; в семье в равной степени обеспечиваются потребности ее собственного

развития и развития каждого из ее членов; для членов семьи характерно взаимное принятие, высокая степень комплементарности (взаимного дополнения личностных качеств). Реальная жизнедеятельность здоровой семьи «в разумной мере соответствует стоящим перед ней задачам» [7, с. 304-306].

*Эмпирическая модель идеальной семьи* вариативна. Согласно результатам социологических обследований, проведенных в нашей стране в конце 80-х гг. XX в. [81,130, 307], «хороший брак» в обыденном представлении – это брак по любви; муж на несколько лет старше жены, более образован и занимает более высокое положение; супругов отличает сходство характеров либо контрастность личностных качеств, взаимно дополняющих друг друга; в семье должно быть двое детей разного пола; семейному союзу свойственны сходство интересов и ценностных ориентаций, взаимное уважение, высокая культура общения, толерантность, равномерное распределение обязанностей, равноправное участие в решении семейных проблем, совместное проведение досуга.

Социально-экономические преобразования начала 90-х гг. XX в. актуализировали ценность целого ряда характеристик патриархальной семьи, утраченных в период социализма: наличие семейной собственности и ее наследование; возложение на отца заботы о материальном обеспечении семьи (ожидаемо высоким); освобождение матери от работы и возложение на нее забот по воспитанию детей [124, 125].

Исследователи отмечают, что на рубеже XX и XXI вв. в нашей стране в качестве идеала востребуются характеристики патриархальной, детоцентристской и супружеской семей [78]; идеальный вариант семейного жизнеустройства, культивируемый в период социализма; художественный (в первую очередь, кинематографический) образ западной семьи среднего класса; современные семьи имущих [85]. При этом наблюдаются значительные расхождения между представлениями людей об идеале семьи и их реальной семейной жизнью (в том числе и относительно количества детей в семье) [57, 83, 124, 125].

Ввиду подобного многообразия на уровне реальной (конкретной) семьи могут эксплицироваться различные, порой противоположные варианты представления об идеальной семье. Единство взглядов членов семьи относительно семейного жизнеустройства является одним из основных условий ее успешного функционирования; расхождения, напротив, приводят к дестабилизации семейных отношений [130]. Как правило, наиболее

дискуссионными в семье являются вопросы главенства–равноправия, статуса мужчины и женщины, воспитания детей, ориентации на материальные или духовные ценности, умственный или физический труд [130, 307].

В культуре каждого народа фиксируются «программы» или «сценарии» социализации, которые, согласно В. Н. Дружинину, можно назвать «имплицитными *моделями развития ребенка*» [96, с. 198]. Д. И. Фельдштейн характеризует данный феномен следующим образом: «Известно, что общество всегда обеспечивает условия и среду (предлагая и соответствующие нормы) социализации индивида... но оно одновременно задает и *эталон личности* (предлагая определенные принципы, цели, ценности и т. д.), обуславливая “задаваемую” социализацию [282, с. 12-13].

Эталоны представлений о мужчине и женщине, определяющие стратегию и тактику воспитания ребенка, заложены в социокультурных нормах общества, запечатлены в мужском и женском этнических идеалах, в нормативных образцах личности (или личностных образцах) представителей различных классов и сословий [52, 59, 114, 183, 204, 279, 294].

По наблюдению В. Н. Дружинина, имплицитные модели развития ребенка, зафиксированные в культуре каждого народа, могут проявляться «в эксплицированной форме: форме теорий, которые создают психологи» [96, с. 198]. Развивая данную мысль, можно считать *теоретическими моделями идеального воспитания ребенка в семье* установки, адресованные семье как социальному институту; позитивные последствия реализации уникальных возможностей семейного воспитания; раскрытие сущности воспитательной функции семьи; концептуальные положения семейной педагогики как отрасли педагогического знания; научно обоснованные рекомендации, адресованные родителям и педагогам и т. п.<sup>10</sup>

Модель воспитания ребенка (как совокупность представлений, взглядов, намерений, действий, результатов) является неотъемлемым компонентом образа жизни и образа мыслей каждой реальной (конкретной) семьи. Эксплицируемая явно или скрыто, реализуемая осознанно или интуитивно, основанная на воспроизведении или, напротив, на отрицании предшествовавшего жизненного опыта членов семьи, модель воспитания ребенка, с одной стороны, отражает, с другой – в значительной степени детерминирует образ жизни семьи в целом.

---

<sup>10</sup> См. главы 1-3 настоящей монографии.

Представления об идеальной семье, актуальные для общества в целом, конкретизируются на уровне *нормативной модели семьи*, уровень соответствия которой является основанием для квалификации *реальной семьи* в качестве *нормальной* или *аномальной*.

Категории «нормативная модель семьи» и «нормальная семья» восходят к понятию «*норма*» (от лат. *norma* – руководящее начало, правило, образец), трактуемому как общепризнанное в определенной социальной среде правило, предписание, мера заключения о чем-либо и мера оценки, узаконенное установление, признанный обязательным порядок чего-либо, образец поведения или действия [194, 195, 246, 284].

Социальные нормы, являющиеся средством социальной регуляции поведения индивидов и групп, представляют собой правила, в соответствии с которыми строятся взаимоотношения и поведение людей в конкретном обществе; предписания, соответствующие принятым в обществе ценностям и установкам [142, 188, 246]. Они существуют «в виде негласно (неофициально) или открыто (официально) установленных правил поведения, требований, предъявляемых к людям в различных социальных ситуациях» [188, ч. 2, с. 71]. При помощи социальных норм «требования и установления социальных групп переводятся в эталоны, модели, стандарты модального, должного поведения представителей этих групп и в такой форме адресуются личности [142, с. 189].

«*Нормативный*» означает «создающий нормы, устанавливающий правила», «*нормальный*» – «соответствующий норме, подчиняющийся правилу» [284, с. 306]. Исходя из этого понятиям «нормативная модель семьи» и «нормальная» семья свойственны существенные различия: посредством нормативной модели семьи устанавливаются стандарты и правила семейного жизнеустройства, в то время как понятие «нормальная семья» носит оценочный характер.

*Нормативной* считается *модель семьи*, доминирующая в обществе, свойственная определенной культуре, нашедшая официальное (формальное) закрепление в законодательных документах и неофициальное (неформальное) закрепление в социокультурных нормах общества, традициях, обычаях, обрядах, неписанных правилах среды, требованиях, предъявляемых к людям в различных социальных ситуациях [96, 226].

По мнению В. Н. Дружинина [96], нормативная модель семьи всегда скрыта, а формы ее экспликации разнообразны; главной из них он считает включенность семьи в культуру, сформировавшуюся в

контексте определенного вероисповедания. Эталоны представлений о нормативных членах семьи заложены в социокультурных нормах общества [294], мужском и женском этнических идеалах [279], нормативных образах личности (личностных образцах) представителей определенных классов и сословий [60, 183], о которых речь шла выше в контексте представлений об идеальной семье. В семейной психотерапии разрабатываются так называемые нормативные стандарты развития и здоровья семьи и ее членов [7].

Следствием определенной взаимообусловленности и взаимного пересечения модели идеальной семьи и нормативной модели семьи является отождествление [302] либо синонимичное употребление [96] данных понятий. Тем не менее, им присущ различный смысл: идеал в принципе недостижим (противоречие между идеалом и реальностью является движущей силой вечного и бесконечного восхождения к нему [115], в то время как норма предполагает соблюдение определенных стандартов и соответствие им [194, 195].

Будучи обусловлена представлениями об идеале семьи и, в определенной степени, сближаясь с ними, нормативная модель семьи одновременно аккумулирует наиболее значимые характеристики реально существующего типа семьи, порожденного конкретными общественно-историческими условиями и объективно доминирующего в данных условиях. По мере исторического развития нормативная модель семьи вынуждена адаптироваться к происходящим в обществе изменениям и соответствующим образом трансформироваться. Как полагает С. И. Голод, «современная нормативность, оставаясь общественным регулятором, в большей мере учитывает личностное своеобразие человека, чем нормативность традиционная» [78, с. 61]. Определенную роль в трансформации нормативной модели семьи может сыграть активная разработка теоретических моделей семейного жизнеустройства.

Выявление нормативной модели семьи позволяет, с одной стороны, исследовать динамику исторического развития семьи, с другой – осмысливать особенности сосуществования различных моделей семьи на определенных его этапах, выявлять структурные варианты и типы семьи, соответствующие нормативной модели или отклоняющиеся от нее. Это может быть наглядно представлено посредством сети координат, где вертикальная ось отражает историческую динамику нормативных моделей, а горизонтальная – сосуществование различных вариантов нормативной модели, обусловленных национальными, социально-классовыми и социокультурными различиями.

Заданные в культуре каждого народа «программы» или «сценарии социализации» эксплицируются на уровне *нормативной модели воспитания ребенка*. Данная дефиниция, несмотря на широкое употребление, еще не получила устойчивой трактовки. Обобщая позиции исследователей [60, 96, 183, 226], можно заключить, что под *нормативной моделью воспитания ребенка* понимается свод требований к личностным качествам, уровню воспитанности и образованности ребенка; правил, определяющих границы должного и допустимого в поведении ребенка, в его взаимоотношениях с членами семьи и окружающими людьми; методов и средств воспитания, а также образовательной траектории, обеспечивающих достижение ожидаемого результата воспитания – образа личности представителя соответствующего социального слоя.

При этом буквальное следование родителей нормативной модели воспитания ребенка порождает *нормативный характер воспитания* – в трактовке О. С. Муравьевой, направленность воспитания «не столько на то, чтобы раскрыть индивидуальность ребенка, сколько на то, чтобы отшлифовать его личность соответственно определенному образцу» [183, с. 8].

Как отмечает А. И. Антонов, усвоение норм-образцов и нормативных моделей поведения позволяет «не искать заново решений в стандартных ситуациях, а вести себя как бы автоматически, в соответствии с принятыми в данной среде и усвоенными личностью шаблонами» [20, с. 125]. Что касается нестандартных ситуаций, то они «регулируются с помощью норм-принципов, определяющих ценностную направленность действий» [Там же, с. 126]. Данное высказывание, характеризующее нормативное воздействие семьи на личность как таковое, как нельзя лучше отражает сущность нормативного воспитания ребенка.

Как отмечает В. Н. Дружинин, «в реальной жизни возникают, существуют и распадаются реальные, а не идеальные семьи... Типы *реальной семьи* могут быть разнообразными и отличаться от “идеальной” или “нормальной” семьи [96, с. 12].

Для *реальной семьи* представления об идеале и нормативная модель семьи определяют границы должного и допустимого. По сути, квалификация семьи в качестве нормальной или аномальной предполагает выявление в представлениях об идеальной семье и нормативной модели семьи характеристик более значимых (которыми нельзя поступиться ни при каких условиях) и менее значимых (допускающих возможность определенных отклонений). В пределах данных границ функционирует широкий спектр вариантов семейного



жизнеустройства, в совокупности составляющих *поливариантную эмпирическую модель семьи*.

В свете современных достижений в исследовании семьи, полученных в ходе дифференциации знания, едва ли не самыми дискуссионными являются вопросы о том, что представляет собой *нормальная* семья и, в особенности, модель воспитания ребенка в семье, считающаяся нормальной. Сошлемся на мнение В. Н. Дружинина, по наблюдениям которого в центре внимания исследователей вопросов влияния семьи на ребенка оказываются по преимуществу аномальные семьи; мало кто задает вопрос о том, как складывается жизнь в семье, «нормальной с точки зрения критериев того общества, той культуры, где семья живет» [96, с. 4]. Дружинин ссылается на опыт психологических исследований, в которых практически все варианты типологизации семьи<sup>11</sup> основываются на выявлении аномалий – различных отклонений в составе семьи, во внутрисемейных отношениях, в стилях воспитания от «некоей нормы» [Там же, с. 16], которая, по мнению автора, «совершенно неконкретна» и представляет собой «некий идеал семьи, где все находятся в гармоничных отношениях равенства, помощи, взаимосотрудничества, и нет никаких конфликтов и проблем» [Там же].

Сопоставляя нормальную и идеальную семьи во второй половине XIX в., А. Н. Острогорский [207] усмотрел единственное различие между ними – объективную невозможность для значительного числа семей создать необходимые (идеальные), в первую очередь, жилищно-бытовые, условия для развития ребенка (выделить отдельную детскую комнату, обеспечить выезд на лето за город и т. п.). Однако, по мнению Острогорского, подобные неразрешимые проблемы материального плана не определяют успешность процесса воспитания ребенка и могут быть компенсированы системой взаимоотношений в семье.

Нормальная семья, по Острогорскому, представляет собой союз, «в котором при всей индивидуальности ее членов царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей, – словом, совместный труд с целью сделать жизнь и лучше, и легче» [207, с. 299]. Дети являются равноправными членами семьи; их появление вносит в жизнь родителей альтруистический элемент. Нормальный строй семьи определяется вопросом приучения к общежитию: как у взрослых, так и

---

<sup>11</sup> О типологизации семьи будет более подробно сказано в разделе 3.4 настоящей монографии.

у детей есть свои права и обязанности. В нормальной семье в равной степени соблюдаются права взрослых и права детей. Обратим внимание на то, что вопрос о количественном составе семьи, считающейся по нормам того времени нормальной, Острогорским не затрагивался.

В настоящее время понятие о *нормальной семье* определяется ее *функциональными характеристиками*. Нормальной считается семья, которая «обеспечивает требуемый минимум благосостояния, социальной защиты и продвижения ее членам и создает потребные условия для социализации детей и достижения ими психологической и физической зрелости» [96, с. 11]; «семья, которая обеспечивает необходимый минимум потребностей ее членов» [302, с. 104]; семья, «в которой созданы все условия для нормальной жизнедеятельности ее членов и эффективного выполнения важнейших семейных функций – репродуктивной и воспитательной» [131, с. 108]. При этом «сам по себе количественный состав семьи не является решающим фактором благополучия эмоционального состояния и психического развития ребенка» [248, с. 59]; критериями неблагополучия в современной семейной педагогике считаются: деформация семейных отношений, порождающая соответствующий эмоциональный микроклимат; дезорганизация семейных связей; деформация нравственных ценностей [80, 131, 147, 215]<sup>12</sup>.

Констатируя единство позиций исследователей в оценке крайних вариантов семейных отношений, присущих, с одной стороны, адекватно функционирующей, с другой – дисфункциональной семьям, Г. Навайтис [186] заостряет внимание на наличии значительных расхождений в акцентировании, диагностировании и интерпретации их промежуточных вариантов.

Неоднозначность оценочного отношения к «нормальной» семье в определенной степени является следствием углубления психолого-педагогического знания об отношениях в семье (в том числе, детско-родительских), выявления и типологизации скрытого неблагополучия во внешне благополучных семьях и семьях, традиционно считавшихся таковыми [132, 293]. Уровень дифференциации современного психолого-педагогического знания позволяет фактически в каждом конкретном случае найти отклонения от абстрактной нормы, приближенной к идеалу, тем более, если исследовать какой-либо отдельный аспект в реализации многообразных направлений семейного воспитания. Помимо этого, велика роль субъективного

---

<sup>12</sup> См. разделы 1.2 и 1.3 настоящей монографии.

фактора. Как отмечает Ю. Хямяляйнен, «консультанты по семейным вопросам, врачи, учителя и работники социальных сфер часто склонны видеть отклонения в совершенно нормальной семье, если ее образ жизни не во всем совпадает с их представлениями о системе ценностей» [292, с. 29].

А. И. Антонов оперирует понятием *«оптимальная модель семьи»* – в ней, по его мнению, должно быть найдено наилучшее соотношение двух качеств социализированности детей – с точки зрения общества (общностей, социальных институтов) и с точки зрения родителей, семьи» [20, с. 111].

Ориентируясь на социокультурные нормы общества, реальная семья обладает определенной свободой в выборе стратегии и значительной свободой в выборе тактики воспитания и образования ребенка. Совокупность представлений о «хорошем», «правильном», «должном» представлении ребенка (иными словами, модель семейного воспитания) является неотъемлемым компонентом образа мыслей каждой реальной (конкретной семьи) и воплощается в действии.

### **3.2. Музыкально-образовательный компонент отечественных исторических моделей семейного воспитания**

В исторической ретроспективе музыкальная образованность всегда являлась одной из неотъемлемых составляющих представлений об эталоне воспитанной личности, нормативных образов личности (личностных образцов) представителей различных классов и сословий, а художественные образы музыкальных произведений являлись (и продолжают являться) носителями нравственных норм, подлежащих усвоению в процессе общения с музыкальным искусством.

Сказанное позволяет говорить о *наличии в структуре нормативной модели семейного воспитания ребенка музыкально-образовательного компонента*, включающего:

- 1) совокупность установок относительно передачи духовно-нравственного опыта поколений от взрослого к ребенку посредством музыкального искусства;
- 2) правила, регламентирующие включенность взрослого и ребенка в музыкальную жизнь общества;

3) требования к уровню музыкальных знаний, умений и навыков, которыми должны владеть взрослый и ребенок на различных этапах взросления.

*Отечественные традиции семейного воспитания* складывались в достаточно сложных и неоднозначных условиях. С одной стороны, становление и передача от поколения к поколению нормативных моделей семейного воспитания осуществлялась естественно, на основании «кристаллизации» наиболее действенных средств управления процессом развития ребенка. С другой стороны, в отечественной истории наличествует ряд рубежных событий, ознаменованных радикальным сломом сложившихся устоев и замещением их иной системой ценностей и приоритетов (Крещение Руси, принятие курса на европеизацию на рубеже XVII–XVIII вв., революция 1917 г.). Поколения родителей, вовлеченные в процессы преобразований, были вынуждены адаптироваться к изменившимся социальным реалиям и осваивать привнесенные модели семейного жизнеустройства, давая начало новым семейно-воспитательным традициям.

В концепции С. И. Голода [78] эволюция отечественной семьи прослеживается в контексте общемировых тенденций, а именно как последовательная смена патриархального (традиционного), детоцентристского<sup>13</sup> (современного) и супружеского (постсовременного) типов. В концепции В. Н. Дружинина [96] исторический путь развития российской семьи анализируется в контексте религиозной культуры, на основании чего представлен в виде последовательности языческой, христианской (православной) и постправославной атеистической (семья советского периода) моделей с соответствующими воспитательными традициями. Актуальные и отсроченные во времени последствия рубежных исторических событий, способствовавших изменению общественного статуса мужчины, женщины, ребенка, повлекли за собой преобразования в сфере общего и музыкального образования [18, 159, 190, 191, 192, 196, 256].

Исторические традиции семейного воспитания, искусственно прерванные в 1917 г., наиболее общим образом структурируются в виде *двух нормативных моделей* с присущими каждой из них субкультурными вариантами.

---

<sup>13</sup> В современных источниках рядоположно используются термины «детоцентристский» и «детоцентрический» типы семьи. Мы придерживаемся варианта, представленного в указанной концепции С. И. Голода [78].

*Первая модель*, в отечественных педагогических источниках советского и постсоветского периодов чаще всего именуемая *народной*, уходит своими корнями в глубокое историческое прошлое. Она сложилась в период язычества; после Крещения Руси органично слилась с духовно-нравственными установками христианского православного вероучения и, претерпев естественные эволюционные изменения, сохранилась в своей целостности вплоть до 20-х гг. XX в. *Вторая модель*, устойчиво именуемая *дворянской*, начала осваиваться на рубеже XVII–XVIII вв. Ее утверждение и расцвет связываются с переработкой «привнесенных европейских инноваций в собственные ценности и нормы» [59, с. 109]. Данная модель прожила достаточно краткий в историческом масштабе, но чрезвычайно интенсивный и результативный отрезок времени.

Следует отметить, что в настоящее время, при единстве позиций исследователей относительно сущности *первой модели*, истории ее становления и развития, дискуссионным остается вопрос о названии данной модели, точнее – об использовании понятия «народная» применительно только лишь к ней.

В этой связи представляется необходимым сопоставить трактовки понятия «народ» в справочных источниках советского периода (когда сложились исследовательские традиции рассмотрения первой модели как «народной») и постсоветского периода (когда возник вопрос о правомерности подобной трактовки). Так, например, в справочных источниках советского периода, помимо раскрытия сути понятия, указывалось, что «в эксплуататорском обществе народ – это, главным образом, эксплуатируемые классы и группы» [142, с. 171]; «в антагонистических формациях в состав народа не входят господствующие эксплуататорские группы, ведущие антинародную реакционную политику» [61, с. 254]. В справочных источниках начала XXI в. под народом, как и ранее, понимается население определенной страны, нация, национальность, этническая общность, основная трудовая масса страны, люди в целом [187, 250], однако в определениях отсутствуют какие-либо социальные ограничения на право отдельных слоев населения считаться представителями народа своей страны.

Сказанное представляется определяющим для сегодняшнего осмысления отечественных педагогических традиций. В ряде современных исследований «народная» модель семейного воспитания именуется «*крестьянской*» (как и присущий ей тип семейного музыкального воспитания). Употребление данного понятия является корректным применительно к историческому отрезку XVIII–XX вв.,

когда именно в крестьянской среде были сохранены традиции семейного воспитания, сложившиеся в русле исконно отечественной ветви культуры. Однако, на наш взгляд, оперирование термином «крестьянская модель» обуславливает необходимость конкретизации моделей семейного воспитания применительно ко всем социальным слоям общества, в то время как в рамках привычного термина «народная» могут быть рассмотрены различные содержательные варианты – например, модель воспитания в семьях российского казачества [34, 129].

Следует обратить внимание и на тот факт, что становлению и воспроизведению *дворянской модели* семейного воспитания перманентно сопутствовали острые дискуссии относительно ее целевой направленности, содержательного наполнения, форм и методов воспитания. При этом критиками данной модели являлись по преимуществу сами ее носители – представители отечественной общественной и педагогической мысли, деятели литературы и искусства конца XVIII–начала XX в. В советский период модель воспитания ребенка в русской дворянской семье интерпретировалась с социально-классовых позиций преимущественно в негативном контексте. Лишь в последнее десятилетие XX в. появились исторически корректные культурологические и педагогические исследования данной модели семейного воспитания и ее отдельных элементов, в том числе музыкально-образовательного компонента.

В современном понимании *диада «народная – дворянская» модели семейного воспитания* представляет собой интереснейший социокультурный феномен, во-первых, отражающий историческую последовательность становления отечественных традиций семейного воспитания, во-вторых, характеризующий целостность семейно-педагогического пространства на сравнительно близком настоящему времени отрезке истории (XVIII – начало XX вв.). Олицетворяя собой два полюса единого и неделимого социокультурного пространства, данные модели были призваны обеспечивать воспроизводство представителей определенного класса. Каждая модель в равной степени рассматривается в качестве самобытного явления отечественной истории и культуры.

Обобщая позиции исследователей [44, 58, 59, 68, 73, 95, 96, 114, 159, 183, 189, 258, 277, 285], можно прийти к следующим выводам:

1. Обеим моделям (как вариантам экспликации нормативной модели семьи, предписанной христианским вероучением) присуще структурное единство: иерархичность детско-родительских отношений; нормативный характер воспитания в опоре на религиозно-

нравственные ценности; социализация ребенка в условиях многодетности и расширенного состава семьи, состоящей из представителей разных поколений и разных ветвей родства; раннее вовлечение в круг сословно-классовых обязанностей; строгость требований, предъявляемых к ребенку, жесткость воспитательных воздействий и санкций (в том числе использование телесных наказаний).

2. Принципиальными отличиями (помимо поляризации по социально-классовому признаку) являются:

а) реализация в русле различных направлений («ветвей») отечественной культуры;

б) ярко выраженная образовательная ориентация дворянской модели семейного воспитания.

3. В обеих моделях ярко представлен музыкально-образовательный компонент.

Генезис отечественных традиций семейного воспитания восходит к периоду язычества. Семейно-воспитательные традиции языческой Руси в современном историко-педагогическом знании рассматриваются как самобытная целостная система, закрепившаяся на уровне архетипов национального сознания, оказавшаяся исключительно устойчивой к внешним воздействиям, дошедшая до XX в. в качестве так называемого «языческого компонента» народной педагогики.

Внимание современных исследователей привлекают следующие аксиологические основы российских семейно-воспитательных традиций, уходящие своими корнями в эпоху язычества, органично слившиеся с духовно-нравственными установками православного вероисповедания и составившие сущность народной модели семейного воспитания: идея достижения человеком определенной социальной гармонии, реализующаяся в естественности и природосообразности воспитания; жизнь, построенная на почитании природы, на началах добра и красоты; наличие твердых нравственных норм и устоев, запечатленных в ритуалах [18, 58, 69, 114, 164, 189, 230].

Зарождение музыки в качестве неотъемлемого компонента синкретичного магического действия и дальнейшее ее бытование в данном контексте изначально обусловили полную включенность реальной семьи в музыкальную культуру своего времени. Музыкальное воплощение находили нормативные образцы взаимоотношений человека с гармоничной или антагонистической природной средой, поведения в различных жизненных ситуациях. Посредством формирующегося музыкального искусства, постепенно

отмежевывающегося от языческого культа, эксплицировались идеальные мужские и женские образы. В условиях бесписьменной традиции передачи социального опыта от поколения к поколению сами музыкальные образы становились носителями подлежащих усвоению нравственных норм. По мере становления музыкального искусства все более отчетливо стали дифференцироваться позиции музыканта-профессионала и зрителя/слушателя, а вслед за ними складываться традиции музыкального образования [53, 64, 189, 190, 191, 192].

В свете сказанного Е. В. Николаева [190, 191, 192] рассматривает языческий период в истории Руси в качестве первого этапа развития отечественного музыкального образования, в течение которого зародились и получили дальнейшее развитие устные народные традиции передачи музыкального опыта от одного поколения к другому. В диссертационном исследовании С. А. Феруза [283] дана характеристика типа семейного музыкального воспитания детей, квалифицируемого автором как «патриархально-языческий».

Принятие на Руси христианского вероисповедания включило реальную семью своего времени в новую систему религиозно-нравственных ценностей, регламентировавших, помимо прочего, процесс воспитания ребенка [96, 164, 285]. Однако освоение новых ценностей не означало утраты семейно-воспитательного потенциала, сформировавшегося в период язычества, что, в частности, проявилось и на уровне музыкального компонента семейного воспитания. Анализ качественных особенностей народной музыкальной среды, в которой опыт богослужебного пения органично сливался с древнейшими музыкальными традициями, позволил С. А. Ферузу [283] обосновать характерный для периода конца X–XVII вв. патриархально-христианский тип семейного музыкального воспитания, а Е. В. Николаевой [190, 191, 192] – квалифицировать процесс межпоколенческой трансляции музыкального опыта как музыкальное образование народно-православной ориентации. Аккумуляция языческих традиций семейного воспитания и духовно-нравственных установок православного вероисповедания реализовалась в новой нормативной модели семейного воспитания ребенка.

Наиболее значимым компонентом *народного семейно-педагогического наследия* является модель воспитания ребенка от рождения до 4–5 лет (материнская педагогика пестования). Значительный интерес представляет гендерная модель последующей социализации и освоения нормативных трудовых обязанностей с



препоручением функций воспитания и обучения ребенка ближайшему родственнику (дядьке) или соседу (куму) [18, 73, 164].

В народной модели семейного воспитания музыкальное образование ребенка, трактуемое в широком смысле слова, органично вливалось в общий процесс его воспитания и социализации. В современных исследованиях, выполненных на материале различных регионов Российской Федерации, подробно характеризуются народные музыкальные традиции; акцентируется высокий духовно-нравственный и педагогический потенциал народного музыкального искусства, естественность и природосообразность музыкальной среды, непосредственность освоения ребенком нормативных музыкальных умений посредством их перенимания в процессе вовлеченности в совместное со взрослыми музыкальное действо; прослеживаются глубинные языческие корни народного искусства, причудливо слившиеся с христианскими православными традициями; выявляется сущность народного идеала воспитания («совершенной личности»), запечатленного в музыкальном фольклоре; находят осмысление механизмы передачи народной музыкальной культуры от поколения к поколению; изыскиваются пути возрождения музыкальных семейно-воспитательных ценностей – в первую очередь, элементов материнской педагогики пестования [23, 34, 52, 58, 60, 64, 114, 190, 191, 192, 230, 232, 303].

Рубежным моментом в определении магистральных путей развития отечественной культуры XVIII–XXI вв. и становлении новых механизмов ее межпоколенческой трансляции явилось принятие Петром I курса на европеизацию России: ассимилированные достижения западноевропейской культуры положили начало традициям российской дворянской культуры (народная культура продолжала транслироваться на уровне крестьянской среды).

Отличительной особенностью *дворянской модели семейного воспитания* является ярко выраженная образовательная ориентация, обусловленная высокими статусными задачами воспроизводства представителей правящего класса, а также необходимостью освоения усложненной нормативной ритуалистики, выходящей за рамки естественного перенимания традиций и требующей вовлечения ребенка в целенаправленный образовательно-воспитательный процесс [60, 159, 277]. Значительный интерес в этой связи представляет трактовка А. В. Бездидько сложившейся во второй половине XVIII в. уникальной социолингвистической ситуации: «владение французским языком выступало идентифицирующим признаком образованности и формирования идентичности русского человека, стремящегося и быть,

и слыть образованным» [44, с. 63]. В этом же ряду находил свое место и музыкальный компонент – обучение ребенка игре на музыкальном инструменте, вокальному исполнению, танцам, ориентированное на достижение максимально высокого результата.

Стратегической целью классической модели воспитания ребенка в дворянской семье (конец XVIII – середина XIX вв.) являлась подготовка детей обоего пола к предстоящему выполнению обязанностей, обусловленных высоким статусом дворянина, тактической – подготовка к поступлению в закрытое сословное образовательное учреждение. Реализация данных целей требовала вовлечения ребенка 4–5 лет в домашний образовательно-воспитательный процесс, осуществлявшийся силами специально нанятого лица. Обучение и воспитание носили нормативный характер и были ориентированы на идеал, в качестве которого выступал нормативный образ личности дворянина [60, 159, 183, 277].

Характерными особенностями организации педагогического процесса в дворянской семье являлись: дистанцирование родителей от воспитания и образования детей (препоручение данных обязанностей специально нанятому лицу); одновременное решение задач воспитания и образования ребенка; индивидуальная форма; полный контроль педагога над воспитанником; непрерывность (на протяжении дня, календарного года, ряда лет); насыщенность учебного дня уроками и разнообразными занятиями); упорядоченность и неуклонное соблюдение режима; единство требований к воспитанникам – детям из одной семьи; высокий уровень и жесткость требований. Сущность образования и воспитания ребенка выражалась в афоризме «кому много дано, с того много и спросится» [159, 183, 277].

Препоручение родителями обязанностей воспитания и образования ребенка иным лицам (в период младенчества и раннего детства – няням/дядькам, с 4–5 лет – гувернанткам/гувернерам) обусловило специфические особенности детско-родительских отношений: с одной стороны, ребенок утрачивал тесный эмоциональный контакт с родителями и отдалялся от них; с другой – идеализировал образы родителей, «очищенные» от каждодневных воспитательных воздействий, и воспринимал их в качестве образцов нормативного поведения. Это в значительной степени помогало ему переносить тяготы образовательно-воспитательного процесса, которые ассоциировались с образом домашнего педагога [183, 211].

Музыкальное образование ребенка в дворянской модели семейного воспитания являлось неотъемлемым элементом общей системы нормативного домашнего образования и воспитания.

Обучение ребенка игре на музыкальном инструменте и танцам осуществлялось на высоком уровне требований и было ориентировано на достижение максимально высокого результата. Ожидаемый результат носил прагматический характер, поскольку в значительной степени определял успешность социализации ребенка в кругу представителей своего сословия. Владеть искусством игры на фортепиано на уровне, сопоставимом с профессиональным, считалось в дворянской среде модным и престижным; взрослые члены семьи нередко брали частные уроки у признанных мастеров фортепианного исполнительства. В течение первой половины XIX в. фортепианное исполнительство уверенно закрепилось в качестве нормативного элемента дворянского образа жизни и образа личности представителя дворянского сословия, являющегося ориентиром в воспитании ребенка, а фортепиано стало своеобразным символом русской дворянской усадьбы [2, 3, 4, 281]. В музыкально-эстетическом воспитании ребенка определяющую роль играли традиции усадебной культуры [159, 196] – музыкальная среда, в которой лучшие достижения европейского музыкального искусства соседствовали с народным музыкальным искусством, а музыкальная атмосфера была пронизана «живым» музыкальным звучанием.

Обучение ребенка игре на музыкальном инструменте, ориентированное на достижение максимально высокого результата, предполагало применение достаточно жестких средств педагогического воздействия, свойственных модели воспитания в целом. Контент-анализ литературных и биографических источников позволяет прийти к выводу о том, что утомительные тренинговые занятия, основанные на сухих, рациональных методах обучения (спорных с точки зрения современных музыкально-педагогических концепций) достаточно органично вписывались в общую картину нормативного образовательно-воспитательного процесса в дворянской семье и принимались ребенком в контексте взаимоотношений с лицом, непосредственно проводившим данные занятия. Сама же музыкально-эстетическая среда, в которой родители, старшие члены семьи, гости дома демонстрировали конечные результаты обучения, являлась для детей притягательной и побуждала к совершенствованию собственных умений.

В. Я. Стоюнин [258], как и многие другие представители отечественной семейной педагогики второй половины XIX в., весьма критично оценивал результаты нормативного обучения детей из дворянских семей в закрытых образовательных учреждениях. В частности, в воспроизведении из поколения в поколение браков между

бывшими воспитанниками и воспитанницами закрытых образовательных учреждений, с детства и на долгие годы оторванных от родных семей, он видел глубинные причины института семьи середины XIX в. – хрестоматийного кризиса «отцов и детей». В современных историко-культурологических и историко-педагогических исследованиях, напротив, результаты образовательного процесса в дореволюционных закрытых учебных заведениях оцениваются исключительно высоко. В частности, высокий уровень музыкально-исполнительской подготовки юношей и девушек – выпускников и выпускниц кадетских корпусов и женских институтов рассматривается как база последующего домашнего любительского музицирования и получает осмысление в контексте родительских ролей будущих хозяев дворянской усадьбы [4].

Для большинства представителей дворянского сословия музыкальное образование, начатое в домашних условиях и продолженное в закрытых образовательных учреждениях, было ориентировано исключительно на любительское музицирование. Тем не менее в условиях отсутствия или начального становления музыкально-образовательных учебных учреждений данное образование обеспечивало возможность профессиональной самореализации в области музыкального исполнительства и музыкальной педагогики. Масштабные преобразования в музыкальной жизни России второй половины XIX в. способствовали обновлению и обогащению музыкально-образовательного компонента нормативной модели семейного воспитания. Удовлетворению музыкально-образовательных запросов населения способствовало появление специальных музыкально-образовательных учреждений (музыкальные классы, школы, училища, консерватории), сеть которых неуклонно расширялась [2, 3, 4, 49, 51, 100, 159, 183, 229, 242, 280, 281, 309].

Утратив после отмены крепостного права свои социально-экономические основы, дворянская модель семейного воспитания трансформировалась в определенную образовательно-воспитательную стратегию, ставшую объектом притязаний со стороны представителей различных социальных слоев пореформенной России – интеллигенции, промышленников и предпринимателей, отдельных представителей духовенства, купечества, крестьянства [60, 196]. Глубокая неудовлетворенность российской общественности второй половины XIX – начала XX в. состоянием семьи как воспитательного института способствовала активному поиску путей и способов обновления дворянской модели семейного воспитания, ориентированного на пореформенную семью среднего достатка, руководствовавшуюся в

образе жизни, быта, воспитания и образования ребенка традициями русской дворянской культуры.

В изложении А. Н. Острогорского круг актуальных проблем такой семьи воспринимается неожиданно современно: «Тревожит... будущее детей. Надо дать образование, хорошенько подготовить ребенка к экзамену»<sup>14</sup>, потому что приемные экзамены стали труднее (мест не хватает, отказывают и удовлетворительно подготовленным); об учебных занятиях надо начинать думать раньше и готовить со специалистом, который знал бы, что требуют на экзаменах в таком-то заведении» [207, с. 277].

Под влиянием гуманистических идей отечественной семейной педагогики второй половины XIX в. к началу XX в. в *среде русской интеллигенции* сложилась и утвердилась достаточно гармоничная *модель семейного воспитания*, ориентированная на духовный труд (воспитание у ребенка потребности в чтении, писании писем, ведении дневника и т. п.), классическую образовательную программу и разностороннее художественное образование «для себя» (обучение игре на музыкальном инструменте, танцам, рисованию, ваянию и др.), которое могло быть получено в стенах образовательного учреждения, профильного учреждения (школе, студии) или частным образом. В качестве идеала выступал разносторонне образованный, высококультурный человек, занимающийся интеллектуальным трудом и реализующий в сфере досуга многообразные художественные интересы и увлечения [53, 144, 147, 183]. В воспитании ребенка акцентировались категории долга и ответственности, предъявлялся высокий уровень требований к поведению и успехам в учебе. Авторитет родителей и старших членов семьи являлся неоспоримым.

Данная модель семейного воспитания на практике доказала свою эффективность: поколение, рожденное в начале XX в. и воспитанное в русле данной модели, не только сумело найти себя в изменившихся исторических условиях, но и оказалось призванным нести в новом обществе высокую духовную миссию.

Осмысление *отечественных семейно-воспитательных традиций советского периода* (1917 – начало 1990-х гг.) является наиболее проблематичным ввиду недостаточной исторической ретроспективы. Еще более сложным является оценивание современного состояния семейного воспитания, осуществляющееся различными исследователями в русле так называемых «кризисной» и «прогрессистской» парадигм в исследовании семьи.

---

<sup>14</sup> Речь идет об экзаменационных испытаниях при приеме ребенка в гимназию.

В логике концепции Л. В. Карцевой [124, 125] можно с уверенностью утверждать, что отечественная *модель семейного воспитания ребенка советского периода* эксплицируется на *теоретическом и эмпирическом уровнях* и носит множественный, вариативный характер. Обобщая позиции авторов многочисленных работ по семейной проблематике (научных, учебно-методических, публицистических, практико-ориентированных и т. п.), созданных в советский период, мы пришли к следующим заключениям.

*Теоретическая модель* семейного воспитания советского периода нашла исключительно подробное и разностороннее освещение в концептуальных источниках, инструктивно-методических материалах, педагогических публикациях. Ее отличительными особенностями являлись: ориентация на так называемый «пролетарский личностный образец» [60]; симбиоз политизированных воспитательных установок и гуманистических идей разностороннего гармонического развития ребенка; принципиальный отказ от религиозно-нравственных ценностей как целевых ориентиров и средства управления; декларирование недопустимости применения физических наказаний; утверждение приоритета новых общественных ценностей над семейными. Необходимость трансляции теоретической модели семейного воспитания в массовой родительской среде обусловила активные действия образовательных учреждений и педагогической общественности по организации педагогического просвещения родителей, в том числе силами самих детей.

Музыкально-образовательный компонент данной модели базировался на демократических идеях о значимости музыкального воспитания в духовном развитии личности и необходимости создания условий для творческой самореализации музыкально одаренного ребенка, положенных в основу системы общего и дополнительного музыкального образования периода социализма. От семьи ожидалось создание домашней музыкальной атмосферы, соответствующей идеологическим установкам общества; систематическое повышение музыкальной культуры посредством «живого» общения с искусством; содействие музыкально-творческой самореализации одаренных и «обычных» (по терминологии А. И. Савенкова) [234] детей в организационных формах, предписанных обществом.

*Эмпирическая модель* семейного воспитания советского периода складывалась в конце 20-х – начале 30-х гг. XX в., когда в массовом порядке утверждался образ жизни городской семьи, характерный для социалистического общества. Ему присущи: профессиональная и общественная самореализация женщины/жены/матери; гетерогенные

браки со смешением культурологических установок и ориентиров; усредненное материальное и имущественно-бытовое положение семей; доминирование общественного воспитания над семейным и пр. Отдельные элементы утраченных народной и дворянской моделей семейного воспитания, не вступавшие в открытое противоречие с новыми установками и возможные для воспроизведения в новых социальных условиях, продолжали устойчиво реализовываться на уровне жизни и быта отдельных семей, что обусловило *вариативность* модели семейного воспитания на уровне реальной семьи. В эти же годы оформилась и начала устойчиво функционировать система основного и дополнительного (в том числе музыкального) образования. На стыке функционирования двух важнейших социальных институтов – образования и семьи – сложился и был закультивирован «классический» образ социалистического детства.

Тяготы военного и послевоенного времени сказались на демографической ситуации, обусловили трансформацию привычных семейных ролей и привели к определенной стагнации процесса становления новых семейных образовательно-воспитательных традиций. Фактически, тот образ детства и те реалии семейного воспитания, которые вплоть до настоящего времени отождествляются с нормативной моделью семейного воспитания, окончательно утвердились лишь в конце 1950-х – 1960-х гг. Это – полная семья с работающими родителями и представителями старшего поколения, проживающими совместно или раздельно (но в любом случае представители старшего поколения вносят активный вклад в воспитание ребенка); пребывание ребенка дошкольного возраста в яслях, а затем в детском саду; обучение в общеобразовательной школе, дополненное занятиями в бесплатных школьных кружках, секциях, кружках и творческих коллективах Домов и Дворцов пионеров; спортивных секциях; по желанию и возможности – обучение в детских музыкальных и художественных школах (на платной основе, с конкурсным отбором при поступлении); летний отдых в загородном пионерском лагере в отрыве от семьи; общение с родителями в вечернее время и эксклюзивные семейные мероприятия в воскресные и праздничные дни (туристический поход, лыжная прогулка, посещение театра, кино, цирка, экскурсии и др.); определенный («нормативный») круг семейного детского чтения, детских фильмов, детских кинофильмов, театральных спектаклей, радио- и телевизионных передач.

Система основного образования при социализме обеспечивала высокий уровень вертикальной социальной мобильности. Однако на этапе детства она не предполагала каких-либо самостоятельных стратегических решений и тактических действий со стороны семьи: ясли, детский сад (ведомственные), общеобразовательная школа (согласно территориальному положению). Фактически, семья проявляла самостоятельность в решении вопросов лишь на этапе профессионального выбора. Определенную свободу выбора семья имела в области дополнительного образования, развитая сеть которого способствовала удовлетворению широкого спектра интересов и потребностей.

Болевой точкой социалистической (советской) модели семейного воспитания являлось усиливавшееся с каждым новым поколением дистанцирование родителей от решения не только образовательных, но и воспитательных задач ввиду явного доминирования общественных форм воспитания над семейными. Проецируя на сложившуюся ситуацию идею В. Я. Стоюнина [258] о последствиях воспроизведения из поколения в поколение браков между бывшими воспитанниками и воспитанницами закрытых образовательных учреждений, можно констатировать, что обозначенные кризисные явления в семейном воспитании свойственны семьям «бывших воспитанников и воспитанниц» яслей, детских садов, пионерских лагерей, общеобразовательной школы с группами продленного дня.

Тем не менее, *эмпирическая модель* семейного воспитания периода социализма продолжала носить *вариативный* характер. На уровне реальной семьи унифицированные требования нормативной модели семейного воспитания размывались под влиянием семейных традиций и культурологических ориентаций, в том числе сложившихся на уровне старшего поколения в дореволюционный период. Отголоски народной модели семейного воспитания проявлялись в раннем включении ребенка в хозяйственно-бытовую сферу деятельности семьи с достаточно серьезными и ответственными обязанностями, ориентации на раннее начало трудовой деятельности; отголоски дворянской модели – в ярко выраженной образовательной ориентации<sup>15</sup>. Отголоски обеих моделей прослеживались и на уровне семейной музыкальной среды, транслировавшей музыку соответствующих направлений, стилей, жанров.

---

<sup>15</sup> См. подробнее раздел 3.3 настоящей монографии.



Результаты воспитания в *современной российской семье* оцениваются исследователями противоречиво, в полном соответствии с «кризисной» и «прогрессистской» парадигмами в изучении семьи. С одной стороны, акцентируется утрата привычных ориентиров в воспитании ребенка, обесценивание опыта предшествующих поколений, сокращение воспитательного потенциала семьи, затруднения в реализации родителями воспитательной функции, разрыв связи между поколениями, возрастание напряженности в детско-родительских отношениях. С другой стороны, констатируется восстановление и наращивание дидактической системы семьи, возрастание роли семьи как заказчика дифференцированных, профильных образовательных услуг, ценностное отношение родителей к образованию детей, наличие широкого круга родителей, имеющих возможность включения своих детей в сферу дополнительных образовательных услуг различного профиля, жертвенное поведение взрослых членов семьи во имя решения задач воспитания и образования ребенка [24, 91, 121, 144, 145, 214, 244]. Появляются первые попытки осмысления новых тенденций в семейном воспитании ребенка, конструирования теоретических и структурирования многообразных реальных моделей семейного воспитания, рекомендаций относительно обновленного круга детского чтения, музыкальных впечатлений [42, 171, 184, 225, 274, 293, 294].

Дискуссионным является вопрос о доминировании обоснованного С. И. Голодом [70] детоцентристского типа семьи. Результаты обследований, проведенных Т. А. Гурко, свидетельствуют о том, что «в реальности “концентрация” на детях выражена меньше, чем в представлениях» [83, с. 75], а Н. Ю. Синягина [244] полагает, что наше общество перестает быть детоцентристским ввиду целого ряда негативных моментов в жизни современной семьи (малообеспеченность, пренебрежение родительскими обязанностями, жестокое обращение с детьми и т. п.). В то же время нельзя отрицать, что отмеченные выше позитивные тенденции в полной мере соответствуют таким характеристикам детоцентристского типа, как «возвышение роли частной жизни, интимности и ценности детей» [78, с. 118], превращение желанного ребенка «в объект родительской заботы и стойкой привязанности», осуществление родителями «культурной инвестиции в детей» [78, с. 118].

С учетом сказанного становится очевидным, что речь у разных авторов идет о различных семьях и условиях семейного воспитания ребенка, различных моделях семейного воспитания, воспитательных и образовательных стратегиях и тактиках. Как указывает А. С. Булкин

[59], свободный выбор в семье модели воспитания ребенка, обусловленный национальными, религиозными, культурологическими, профессиональными и др. установками, характерен для развитого демократического общества. По мнению Т. А. Гурко, одной из важнейших особенностей современного российского общества является «переход от “узкого” типа культурной социализации (ориентации на стандарт, жесткий норматив) к “широкому”, предполагающему плюрализм, вариативность, личную независимость» [55, с. 72]. В данных условиях выбор значимых ценностей возлагается на детей и их родителей.

Тенденции, выявленные современными отечественными исследователями, а также результаты анализа собственного педагогического опыта свидетельствуют о том, что *для воспитания ребенка в современной российской семье характерны:*

- воспроизведение родителями модели, сложившейся в период социализма, с частичным обновлением ее компонентов в соответствии с изменившимися реалиями;

- возрождение патриархальных моделей семейного воспитания с доминированием религиозного и/или этнического компонентов;

- освоение элементов зарубежных моделей семейного воспитания (западноевропейской, североамериканской, японской и др.);

- конструирование новой модели семейного воспитания ребенка в опоре на складывающиеся в обществе представления о престижных сферах деятельности, личностной и профессиональной самореализации.

В каждом из перечисленных вариантов находит свое место музыкально-образовательный компонент, который может проявляться с различной силой и яркостью; быть доминантным, значимым, вспомогательным либо нейтральным.

### **3.3. Модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления**

В контексте осмысления проблем музыкального образования особый интерес представляет *модель семейного воспитания с ярко выраженной образовательной направленностью*, восходящая к классической дворянской модели семейного воспитания и являющаяся непосредственной восприимчивой ее модифицированного варианта

начала XX в. Реализующие подобную модель родители и старшие члены семьи (носители опыта дореволюционного детства) проявляли высокий уровень самостоятельности в решении стратегических и тактических вопросов, связанных с образованием ребенка, и ориентировались на его повышенный уровень.

Значительный интерес в этой связи представляет ссылка А. И. Антонова на результаты социологических исследований, свидетельствующих о неограниченном вкладе бабушек – выходцев из образованных слоев населения – в трансляцию традиций культуры дореволюционной России в советский период. Как отмечает А. И. Антонов, эти бабушки «учили внуков грамоте еще до школы, прививали любовь к русской литературе, практиковали домашнее чтение вслух, устраивали домашние театры, служили образцом манер и правил поведения» [19, с. 218]. Неотъемлемым компонентом семейной модели воспитания являлись занятия иностранными языками, музыкой, искусством. Социологами отмечено, что в подобных семьях реализовывались и, как правило, сбывались высокие, подчас элитарные ожидания.

Добавим к сказанному, что образовательно-воспитательная политика старшего поколения, обусловленная стремлением как можно более полно воспроизвести исторически утраченную модель семейного воспитания, реализовывалась не только в домашних условиях, но и посредством выбора образовательного учреждения, эквивалентного классической модели образования. Высокие образовательные запросы семьи удовлетворялись исходя из возможностей действовавшей в период социализма системы образования, в целом не предполагавшей его дифференциации (исключением служили школы с углубленным изучением какого-либо образовательного направления и образовательные учреждения для особо одаренных детей). В этой связи в семейной среде исключительно востребованными оказались школы с углубленным изучением иностранного языка, дисциплин физико-математического цикла, а также детские музыкальные и художественные школы, детские музыкально-творческие коллективы системы дополнительного образования.

Подобная модель семейного воспитания в советский период воспринималась достаточно неоднозначно и еще не получила надлежащей теоретической интерпретации. Предметом острых дискуссий чаще всего являлось кажущееся отсутствие традиций трудового воспитания (в чем ярко проявлялась недооценка интеллектуального и художественного труда), а также повышенный

уровень требовательности семьи к учебным достижениям ребенка. Однако не следует забывать о том, что в контексте целостной модели семейного воспитания в данном случае учебная деятельность ребенка расценивалась в качестве его основного труда, сопоставимого по своей значимости и по степени отдачи с трудовыми обязанностями членов семьи. С этой точки зрения позиция родителей, реализующих подобную модель, представляется правомерной.

Приведем в этой связи точку зрения С. И. Голода, дискутирующего с М. С. Мацковским, Л. В. Дарским и А. Атанасовым относительно негативной оценки последними позиции 8 % опрошенных родителей, которые посчитали основной обязанностью детей в семье учебу: «В такой семье ребенок, вероятнее всего, чувствует, что его обязательства по отношению к родителям состоят не столько в рутинной помощи по ведению домашнего хозяйства, сколько в том, чтобы полнее использовать возможности, предоставленные ему для развития и реализации своих способностей и таланта» [78, с. 157].

В русле рассматриваемой модели семейного воспитания сложился ее частный вариант, условно названный нами *«модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления»*.

Под *приоритетом* (от лат. *prior* – первый, старший) в современных справочных источниках понимается первенство во времени в осуществлении какой-либо деятельности; первенствующее, преобладающее значение чего-либо [221, 222, 250].

*Приоритет музыкально-образовательного направления* в семейном воспитании ребенка проявляется:

- в ориентации на уровень музыкального образования выше нормативного (определенного стандартом общего образования);
- в большем объеме времени, отведенного музыкально-образовательной деятельности ребенка, в сравнении с иными видами деятельности;
- во включении ребенка в специально организованное обучение, осуществляющееся силами музыканта-профессионала (в качестве которого могут выступать члены семьи и посторонние лица);
- в материальном и организационном обеспечении музыкально-образовательных потребностей;
- в повышенном внимании к процессу и результату музыкального образования ребенка со стороны взрослых членов семьи.

Мы рассматриваем обозначенный вариант семейного воспитания ребенка в качестве самостоятельной модели семейного воспитания, руководствуясь приведенными выше современными определениями модели воспитания как своеобразия в подходах к определению цели, средств, условий и методики осуществления воспитания [246] и модели семейного воспитания как свода принципов, которых следует придерживаться родителям, чтобы воспитать ребенка «хорошо» [226], а также принимая во внимание тот факт, что приоритет музыкально-образовательного направления в значительной степени обуславливает обозначенное своеобразие. О самостоятельной, самобытной модели семейного воспитания позволяет говорить: 1) упорядоченность данного варианта ввиду его подчиненности политике музыкально-образовательных учреждений; 2) наличие ряда присущих ему объективных специфических особенностей (содержательных, организационных, психологических); 3) устойчивость воспроизведения в массовой семейной практике.

Данная модель по содержанию музыкального образования (освоение музыкального искусства высокой традиции в единстве музыкально-теоретического и музыкально-исполнительского направлений), его организации (включение ребенка в педагогический процесс, выходящий за рамки естественного перенимания традиций) и месту в общей картине воспитания ребенка (значимый компонент представлений о воспитанной личности) восходит к отечественным традициям музыкального воспитания и образования ребенка, сложившимся в русле дворянской модели семейного воспитания. Непосредственным прообразом послужила модифицированная дворянская модель семейного воспитания начала XX в., востребованная различными социальными слоями общества и нашедшая наиболее полную реализацию в семьях русской интеллигенции, где потенциал семейного музыкального воспитания был дополнен потенциалом активно развивавшейся системы музыкального образования.

Процесс становления *современного варианта* модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления условно подразделяется нами на *три этапа*:

- 1) этап зарождения модели (1920–1950-е гг.);
- 2) этап утверждения модели (1960–1980-е гг.);
- 3) этап модификации модели (конец 1980-х гг. – наст.вр.).

Диффузные границы данных этапов обусловлены: а) особенностями детства поколения родителей; б) возможностями, предоставляемыми действующей системой музыкального образования.

В опоре на исследования особенностей общего и дополнительного музыкального образования советского периода, контент-анализ биографических источников и художественной литературы, интервьюирование, рассмотрим содержание выделенных этапов более подробно.

*Этап зарождения модели (1920–1950-е гг.).*

Зарождение модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления осуществлялось в процессе взаимодействия следующих процессов:

а) освоения отечественной семьей нового образа жизни ввиду радикальных преобразований общественного порядка после революции 1917 г.;

б) становления новой системы образования с дифференциацией музыкального образования на общее и дополнительное;

в) сохранения на уровне реальной семьи отдельных традиций образования и воспитания ребенка, воспроизведение которых оказывалось возможным в новых условиях;

г) освоения на уровне реальной семьи традиций культуры, искусства, образования, ранее недоступных по социальным причинам.

На протяжении данного этапа музыкально-образовательное направление, восходящее к исторически утраченной дворянской модели семейного воспитания, находило перманентную реализацию в определенной категории семей непосредственными носителями данного опыта детства – родителями и/или старшими членами семьи. В подобных семьях, помимо музыкально-образовательных традиций, сохранялись традиции совместного семейного чтения вслух, проведения концертов, театрализованных постановок и празднеств, выпуска семейных газет и альманахов, совместных занятий рукоделием и художественным творчеством, совместных игр взрослых и детей, составления генеалогического древа, коллекционирования природных материалов и создания на этой основе семейных «музеев» [53, 147]. При этом в художественно-творческую жизнь семьи широко вовлекалось ближайшее социальное окружение – взрослые и дети.

В советский период подобный образ жизни семьи на уровне официальной пропаганды нередко соотносился с «пережитками прошлого» и подвергался прямому или косвенному осуждению. Как отмечает Т. А. Куликова, многие из указанных традиций, «будучи признаны официальной идеологией устаревшими, мещанскими, безыдейными, оказались сильно деформированными или вовсе утраченными» [147, с. 99]. Тем не менее, на уровне ближайшего окружения реальной (конкретной) семьи подобные традиции

воспитания ребенка вызывали интерес у взрослых, воспитанных в соответствии с иными моделями воспитания и, в особенности, у их детей. Притягательность музыкально-образовательного компонента в воспитании ребенка для отдельных семей, тянувшихся к высокой культуре, была обусловлена стремлением приобщиться к сфере классического музыкального искусства. Музыкальное образование, полученное ребенком, в перспективе могло повысить социальный статус семьи.

В отличие от многих утраченных компонентов дворянской модели семейного воспитания ее музыкально-образовательный компонент достаточно органично влился в систему семейного воспитания ребенка советского периода и нашел встречное движение со стороны новой системы музыкального образования. Удовлетворение музыкально-образовательных запросов семьи осуществлялось в условиях формирующейся системы дополнительного музыкального образования, основанной на конкурсном отборе музыкально одаренных учащихся, при малом количестве образовательных учреждений и высоком удельном весе частных образовательных услуг.

Анализ биографических источников позволяет заключить, что 1920-е гг., когда новая система музыкального образования только лишь зарождалась, удовлетворение потребностей семьи в реализации музыкально-образовательного направления достаточно часто осуществлялось посредством частных музыкально-образовательных услуг в домашних условиях, в авторских музыкальных школах и музыкальных классах, сформировавшихся в дореволюционный период и продолжавших функционировать вплоть до оформления новой системы музыкального образования.

В 1930-е гг. модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления могла быть реализована в условиях деятельности детских музыкальных школ и детских музыкально-исполнительских коллективов, но на основе конкурсного отбора музыкально одаренных учащихся. Это значительно ограничивало инициативу семьи в реализации музыкально-образовательного направления. В этой связи продолжали сохранять актуальность частные образовательные услуги, не нашедшие официального закрепления в формирующейся системе музыкального образования, но негласно осуществлявшиеся как профессиональными музыкантами, так и лицами, получившими музыкальное образование в русле дворянской модели семейного воспитания.

В годы Великой отечественной войны особое внимание уделялось проблеме сохранения и объединения в специализированных профильных учреждениях учащихся, обладающих яркой музыкальной одаренностью, а также социальной поддержке ведущих детских творческих коллективов. Ввиду эксклюзивности подобных учреждений и с учетом характерного для их деятельности дистанцирования учащихся от семей, рассмотрение подобных ситуаций в контексте реализации модели воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления представляется некорректным. Что касается реальной семьи, то ее музыкально-образовательные намерения в этот период реализовывались по большей части ситуативно. Для многих семей реализация в воспитании ребенка музыкально-образовательного направления оказалась невозможной по социальным причинам.

В послевоенные годы по мере стабилизации жизнеустройства в жизнь реальной семьи возвратилась возможность реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления при условии прохождения им конкурсного отбора в учреждение дополнительного музыкального образования, в ином случае – посредством частных образовательных услуг.

Обратим внимание на то, что особенности системы дополнительного музыкального образования периода социализма, концептуальной основой которой являлась парадигма одаренности, с одной стороны, ограничили возможности семей в реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, но, с другой стороны, способствовали перманентному вовлечению значительного числа семей в ее ситуативное, спонтанное освоение. В данном случае родители, изначально не задумывавшиеся об обучении ребенка музыке, относившиеся к подобному обучению негативно или не имевшие возможности его осуществлять по социальным и материальным причинам, следовали компетентному совету относительно целесообразности обучения одаренного ребенка музыке и, тем самым, вовлекались в процесс освоения искомой модели. Спонтанные проявления музыкальной одаренности ребенка могли быть замечены и адекватно оценены педагогами дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательной школы, соседями, посторонними людьми (подобные примеры широко представлены в биографиях выдающихся музыкантов-исполнителей советского периода). Обучение ребенка музыке вносило определенные коррективы в



семейный уклад, способствовало обогащению семейной музыкальной среды, формировало позицию родителей как заинтересованных слушателей/зрителей.

В рамках рассматриваемого этапа сложились *два варианта* реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления: 1) с высоким уровнем притязаний и ориентацией на профессию музыканта-исполнителя; 2) с невысоким уровнем притязаний и ориентацией на любительское музицирование.

*Первый вариант* был обусловлен эксклюзивностью дополнительного музыкального образования (малым количеством детских музыкальных школ, ориентированных на музыкально одаренных учащихся) и его доминировавшей профессиональной направленностью (первая ступень в последовательности «ДМШ–ССУЗ–ВУЗ»); престижностью профессии музыканта; сознательно культивируемым в обществе ценностным отношением к творческим достижениям музыкантов-исполнителей, победам на музыкально-творческих конкурсах; повышенным вниманием к музыкантам-вундеркиндом. Для данного варианта реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления были характерны: ориентация на высокий уровень музыкально-исполнительских достижений; повышенный уровень родительских ожиданий и притязаний, связанных с перспективами профессиональной самореализации ребенка в качестве музыканта-исполнителя.

Во *втором варианте* уровень притязаний родителей был менее высоким. Ожидаемым результатом являлось достижение ребенком определенного музыкально-исполнительского уровня, позволяющего ему исполнять на музыкальном инструменте (по преимуществу на фортепиано) популярные классические музыкальные произведения – в кругу семьи, на семейных праздниках и торжествах, школьных концертах и т. п. При этом в семьях с традициями музыкального образования как неотъемлемого компонента целостной модели воспитания ребенка, осваивался своеобразный «нормативный репертуар» подобных произведений, включавших сольное и ансамблевое исполнительство. В семьях, где таких традиций не было, перспектива исполнения ребенком какого-либо конкретного музыкального произведения могла послужить для родителей мотивом, побудившим обучать его музыке. Согласно результатам проведенного нами обследования, такую роль в принятии решения об обучении ребенка музыке для родителей сыграли «Полонез» М. Огинского, «Лунная соната» Л. Бетховена, «Рондо в турецком стиле»

В. А. Моцарта, «Баркарола» из оперы «Сказки Гофмана» Ж. Оффенбаха.

На уровне общественного сознания обучение ребенка музыке в учреждении дополнительного образования со временем стало носить *знаковый характер*, одновременно свидетельствуя: а) наличии у ребенка музыкальной одаренности; б) о социальном и материальном благополучии семьи. Как следствие, в советском обществе сложилось достаточно неоднозначное, порой противоречивое отношение к действиям семьи, реализующей модель воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, и к ребенку, воспитывающемуся в соответствии с данной моделью.

Мерилом адекватности родительской позиции стало считаться соответствие высоких родительских ожиданий уровню музыкальной одаренности ребенка. Оценочный результат проявлялся в позитивном отношении к получению музыкального образования ребенком и в негативном отношении к обучению музыке ребенка, не обладающего ярко выраженными музыкальными способностями (особенно в случаях частного обучения). Яркие образы подобного отношения к действиям семьи и к самому ребенку, с акцентированием социального и материального факторов, представлены в детской художественной литературе советского периода.

Отмеченная А. С. Базиковым и Е. Р. Сизовой [35, 36, 37, 242] авторитарность, объективно свойственная системе профессионально ориентированного музыкального образования, обусловила отождествление рассматриваемой модели семейного воспитания с обучением ребенка музыке вопреки его желанию, стремлением «сделать» из него вундеркинда или лауреата международного конкурса, обязательным применением родителями методов физического воздействия на ребенка. Подобная интерпретация модели семейного воспитания с приоритетом музыкального образовательного направления запечатлена в популярных сатирических миниатюрах и анекдотах и устойчиво транслируется на уровне массового сознания.

Как итог, в течение первого периода сложились два полярных варианта отношения к модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления.

С одной стороны, имело место позитивное отношение к данной модели, ее принятие как взрослыми, так и детьми, отождествление с эталоном воспитания, оперативное или отсроченное во времени воспроизведение в собственной семье, стремление сверстников дружить с ребенком, обучающимся музыке, бывать в его семье.

С другой стороны, проявлялось негативное отношение к данной модели, ее отвержение как взрослыми, так и детьми, отождествление с негативными сторонами семейного воспитания, прямое или косвенное осуждение действий родителей, выражение жалости по отношению к ребенку. Со стороны сверстников имели место случаи высмеивания ребенка, обучающегося музыке, агрессивных проявлений в его адрес, выражавшихся в нападении, приведении в негодность музыкального инструмента, нотной папки, нот. Однако, при рассмотрении конкретных ситуаций подобного плана становится очевидным, что причины детской агрессии в большинстве случаев носили социальный характер или были обусловлены оттенками межличностных взаимоотношений.

*Этап утверждения модели (1960–1980-е гг.).*

Содержание данного этапа мы соотносим, во-первых, с вступлением в активную взрослую жизнь поколения родителей, детство которых пришлось на военные и первые послевоенные годы, во-вторых, – с предпринятым на рубеже 1950–1960-х гг. расширением сети учреждений дополнительного музыкального образования в городах и сельской местности, видов и типов данных учреждений и реализующихся в них содержательных направлений музыкального образования.

На данном этапе музыкально-образовательное направление, реализующееся в определенной категории семей на основе традиций, становится объектом притязаний для поколения родителей и старших членов семьи, в довоенном и послевоенном детстве не имевших возможности обучаться музыке по социальным причинам. Данное поколение родителей активно культивировало музыкально-образовательное направление в воспитании собственных детей. Руководством к действию нередко становились позитивные детские впечатления от общения со сверстниками, которым подобная возможность была предоставлена.

Параллельно модель воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления находила органичную реализацию в семьях, где родители в детстве получили опыт музыкального образования или занятий в детском творческом коллективе. Отношение к музыкальному образованию в подобных семьях было более обыденным; музыкально-образовательное направление расценивалось как неотъемлемый компонент нормативной модели воспитания ребенка.

В рамках рассматриваемого этапа статусное положение обучения ребенка в детской музыкальной школе претерпело

значительные изменения. Если в 1960-е – начале 1970-х гг. оно еще сохраняло охарактеризованные выше знаковые черты, то к середине 1970-х гг., ввиду значительного расширения сети музыкально-образовательных учреждений, начало утрачивать свою прежнюю эксклюзивность и стало восприниматься в качестве достаточно обыденного явления как взрослыми, так и детьми. Востребованности музыкального образования на массовом уровне в немалой степени способствовало отмеченное исследователями [269] повышение материального благосостояния, выравнивание материального благосостояния семей.

Тем не менее, в этот период прием в детские музыкальные школы все еще осуществлялся на основании конкурсного отбора, о чем, в частности, сожалел Д. Б. Кабалевский [118], полагавший, что в идеале обучаться музыке должны все желающие. Последствия данного отбора, выражающиеся в сожалении об отсутствии опыта музыкального образования в собственном детстве и соответствующей мотивации включения ребенка в музыкально-образовательный процесс, проявляются в позициях родителей и, в особенности, старших членов семьи и в настоящее время.

Позиция музыканта-исполнителя на уровне поколения родителей в рассматриваемый период продолжала считаться престижной, хотя и не столь эксклюзивной, как в предшествующие годы, однако на уровне поколения детей начали складываться новые представления о престижных сферах профессиональной самореализации.

*Этап модификации модели (конец 1980-х – настоящее время).*

Рубежным моментом для определения нижней границы данного периода явились организационно-содержательные преобразования в системе музыкального образования, обусловившие его открытость и доступность для всех желающих. К их числу относятся: максимальное расширение сети музыкально-образовательных учреждений различного уровня и содержательной направленности; прием всех желающих без конкурсного отбора; расширение спектра музыкально-образовательных услуг, реализующихся на базе различных учреждений; появление общеобразовательных школ-комплексов с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла.

С вступлением в активную взрослую жизнь поколения родителей, в детстве которых (пришедшемся на конец 1960-х – начало 1980-х гг.) модель воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления находит активную реализацию.

Увеличивается количество семей, для которых обучение ребенка музыке в учреждении дополнительного музыкального образования становится неотъемлемым компонентом нормативной модели семейного воспитания. Однако в опыте детства данного поколения родителей все еще представлены ситуации эмоционально-психологического дискомфорта, обусловленные отсутствием возможности обучаться музыке по социальным или материальным причинам, конкурсным отбором учащихся при попытке поступления в музыкально-образовательное учреждение.

Параллельно с реорганизацией системы дополнительного музыкального образования существенные изменения претерпел сам образ жизни российской семьи, что, в числе прочего, сказалось и на особенностях реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления. Результаты современных социологических исследований [16, 17, 166, 167] свидетельствуют о падении престижа профессии музыканта и о широком спектре мотивов, обусловивших выбор музыкально-образовательного направления в качестве приоритетного<sup>16</sup>. В условиях приема в музыкально-образовательные учреждения всех желающих обучение ребенка музыке к настоящему времени утратило свою эксклюзивность и знаковое положение как в родительской, так и в детской среде, но стало устойчиво восприниматься в качестве одного из ведущих компонентов целостной модели семейного воспитания ребенка.

В логике концепции Л. В. Карцевой [124, 125] можно рассмотреть особенности *теоретической* и *эмпирической* моделей семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления.

*Теоретическая модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления* в имплицитной форме представлена в современных нормативно-правовых источниках, определяющих права и обязанности родителей, психолого-педагогических концепциях, документах, регламентирующих деятельность музыкально-образовательных учреждений. Она базируется на гуманистических идеях признания прав ребенка на полноценное воспитание в семье, приоритета его интересов и склонностей, развития задатков и способностей посредством погружения в специально организованную деятельность,

---

<sup>16</sup> Данные мотивы и обусловленные ими позиции родителей более подробно освещены в главе 4 настоящей монографии.

развивающего воздействия окружающей ребенка материальной и духовной среды, защиты ребенка от превышения родителями своих прав как воспитателей, физического и психического насилия.

Фактически любая из современных концепций, теорий и методик детского музыкального образования представляет собой модель идеальной организации данного процесса, в которой непосредственно или опосредованно отражены вопросы руководства им со стороны семьи. В свою очередь, в современных условиях приема в учреждения дополнительного музыкального образования всех желающих искомая модель свидетельствует о реализации родителями задач музыкального воспитания ребенка на сознательном уровне с максимальным задействованием возможностей, предоставляемых действующей системой музыкального образования.

Экспликация теоретической модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления осуществляется в процессе встречного движения воспитательно-образовательной политики определенной, достаточно многочисленной категории семей и деятельности учреждений дополнительного музыкального образования, реализующих широкий спектр музыкально-образовательных услуг.

Развивая идею Г. Навайтиса [186] о необходимости структурирования научно-исследовательских парадигм, можно констатировать, что интерпретация модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления осуществляется, как минимум, в логике двух парадигм – музыкально-педагогической и психолого-педагогической с соответствующей внутриотраслевой дифференциацией. При этом периодически возникает несостыковка точек зрения относительно отдельных (в том числе ключевых) элементов искомой модели.

Опираясь на современные «функциональные» определения сущности нормальной семьи<sup>17</sup>, можно прийти к заключению о том, что модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления соответствует их содержательным позициям.

Мы также полагаем, что модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления органично вписывается в выделенный и обоснованный С. И. Голодом исторически сложившийся *детоцентристский* тип семьи, которому «присуще возвышение роли частной жизни, интимности и ценности

---

<sup>17</sup> См. главу 2 и раздел 3.1 настоящей монографии.

детей» [78, с. 118]. Такие качественные характеристики детоцентристского типа семьи, как превращение желанного ребенка «в объект родительской заботы и стойкой привязанности» [78, с. 119], осуществление родителями «культурной инвестиции в детей» [Там же] ярко проявляются на примере действий семей, реализующих модель воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления.

*Эмпирическая модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления* носит *вариативный* и *полифункциональный* характер. Вариативность проявляется в выборе направления музыкального образования и образовательного учреждения, разработке образовательной траектории, конкретизации модели применительно к задачам личностного роста ребенка и условиям его воспитания в семье. Сущность полифункциональности состоит в том, что выбор музыкально-образовательного направления как приоритетного в воспитании ребенка способствует решению широкого спектра воспитательно-образовательных задач, в том числе выходящих за рамки теоретической модели.

В условиях внутриинституциональной и внутригрупповой вариативности современной семьи модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления служит интегрирующим звеном, объединяя семьи различного типа в контексте единой образовательно-воспитательной *стратегии*. В свою очередь, многообразие условий семейного воспитания детей и, в особенности, *тактик* реализации принятой в семье модели воспитания ребенка требует более детального рассмотрения психолого-педагогических аспектов реализации музыкально-образовательного направления, чему посвящена следующая глава настоящей монографии.

## ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

### РЕАЛИЗАЦИЯ РОДИТЕЛЯМИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

#### 4.1. Стратегии современной семьи в области музыкального образования ребенка

В диссертационном исследовании Е. И. Замошиной [106] выделены и обоснованы два *направления* семейного музыкального воспитания: *стихийное* и *сознательное*. Под первым понимается нерегулируемое воздействие семейной музыкальной среды, под вторым – целенаправленное создание родителями семейной музыкально-эстетической среды, музыкальных атмосферы и микроклимата, способствующих формированию у детей музыкальных интересов<sup>18</sup>. Сознательное направление может быть реализовано на различном качественном уровне. Как отмечают Е. И. Замошина [106] и Н. В. Карташев [122], при общем сходстве путей приобщения детей к музыке в семейных условиях его конкретные результаты могут быть прямо противоположными ввиду различий в целевых установках, форме и содержательной стороне данного процесса, обусловленных уровнем музыкальной и педагогической культуры родителей.

В диссертационных исследованиях Е. И. Замошиной [106], Н. В. Карташева [123], Л. М. Кашаповой [127], Е. Л. Рыбаковой [231], С. Б. Рыжих [232], С. А. Феруза [283] обстоятельно изучены возможности оптимизации музыкального воспитания ребенка в семье посредством упорядочения и расширения спектра музыкальных впечатлений, музыкальной информации и видов музыкальной деятельности, обогащения семейной музыкальной среды тематическими и цикловыми музыкальными мероприятиями, совместного музицирования и музыкального самообразования в кругу семей-единомышленниц. По мнению Н. В. Карташева, «педагогическая организация процесса музыкального воспитания

---

<sup>18</sup> См. раздел 1.4 настоящей монографии.



детей не должна входить в противоречие с законами природного развития, а обогащать и коррелировать его» [122, с. 10]. Следует осуществлять поэтапное восхождение от эмоционально-неосознанной привлекательности музыки к осознанию музыкальных потребностей и желанию заниматься музыкой, освоению способов самовыражения в музыкальной деятельности.

Фактически, в рассмотренных работах обосновано *восхождение семьи от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка*, в связи с чем мы полагаем что «стихийное» и «сознательное» более логично рассматривать не как «направления» (у Е. И. Замошиной), а как «*ступени*» или «*уровни*». Результаты анализа указанных выше исследований побудили нас к логическому продолжению теоретико-методологического поиска в области структурирования семейных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных процессов.

Мы предположили, что в условиях действующей в Российской Федерации системы детского музыкального образования, дифференцирующегося на общее и дополнительное, реализация задач музыкального воспитания ребенка на сознательном уровне предполагает со стороны членов его семьи *добровольный выбор одной из двух равноправных музыкально-образовательных стратегий*.

*Первая стратегия* реализуется в *опоре на собственный потенциал семьи* (семья осуществляет музыкальное воспитание ребенка на сознательном уровне, но не обучает ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования).

*Вторая стратегия* задействует *потенциал учреждения дополнительного музыкального образования* (ребенок обучается в детской музыкальной школе, детской школе искусств или занимается в детском творческом коллективе).

Под *добровольностью* выбора музыкально-образовательной стратегии понимается признание за семьей права на самостоятельность в определении стратегии, тактики, приоритетных направлений воспитания и образования ребенка, в наибольшей степени отвечающих задачам его развития, интересам и склонностям.

Под *равноправностью* музыкально-образовательных стратегий понимается в равной степени уважительное отношение к действиям семьи, обучающей ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования, и действиями семьи, руководствующейся в воспитании ребенка иными приоритетами и выбравшей в соответствии с ними иные содержательные направления, при условии учета интересов и склонностей самого ребенка.

Рассмотрим содержание каждой из выделенных семейных стратегий музыкального образования подробнее.

*Музыкально-образовательная стратегия, реализующаяся  
в опоре на собственный потенциал семьи*

Исходя из авторских трактовок содержания потенциала семьи<sup>19</sup> можно заключить, что реализация в семье *музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал* соотносится с мобилизацией всех наличествующих в семье материальных и личностных ресурсов для самостоятельного решения задач музыкального воспитания и образования ребенка на уровне, определяемом нормативной моделью семейного воспитания.

Аккумулируя позиции, представленные в современных работах по проблемам оптимизации музыкального воспитания ребенка в семье [106, 122, 123, 126, 127, 128, 227, 232, 283], можно заключить, что реализация данной музыкально-образовательной стратегии подразумевает вовлечение ребенка в совместное со старшими членами семьи домашнее музицирование, музыкальное самообразование (получение музыкальных впечатлений и музыкальной информации, овладение знаниями в области теории и истории музыкального искусства), а также домашнее обучение ребенка игре на музыкальном инструменте, осуществляемое силами членов семьи или с привлечением частного педагога. При этом в семье должны наличествовать организационные, содержательные и эмоционально-психологические условия, обеспечивающие успешность музыкально-образовательного процесса в соответствии с критериями, отвечающими нормативным представлениям о музыкально воспитанной и музыкально образованной личности.

По сути, целевая направленность, содержание и ожидаемый результат реализации в семье музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал соответствуют аналогичным позициям концепций музыкального воспитания ребенка, положенных в основу современного общего музыкального образования. Критерии, предъявляемые к результатам реализации данной стратегии, четко не обозначены; ожидаемые результаты, в большей степени, расцениваются как желаемые, но не как обязательные для соблюдения.

В историко-педагогической ретроспективе первооснову музыкального воспитания и образования ребенка составляло

---

<sup>19</sup> См. раздел 1.3 настоящей монографии.

ненавязчивое воздействие на ребенка естественной, «живой» музыкальной среды: в народной (крестьянской) модели – музыкальная составляющая материнской педагогики пестования, прикладное звучание музыки в быту и при выполнении трудовых обязанностей, музыкальный компонент обычаев, празднеств; в дворянской модели – специфическая музыкальная атмосфера дворянской усадьбы, где достижения европейского музыкального искусства соседствовали с народной музыкой, а высокохудожественные музыкальные впечатления – с фоновым звучанием «тренировочных» музыкальных занятий членов семьи. В условиях «живого» звучания музыки в семейных условиях наблюдался органичный баланс между позициями исполнителя и слушателя/зрителя. Богатство и разнообразие музыкального звучания достигалось активной вовлеченностью членов семьи в сольное и ансамблевое исполнительство. В условиях отсутствия аудиовоспроизводящих средств звуковая составляющая семейной музыкальной среды формировалась в соответствии с имеющимися в семье музыкальными инструментами, специфическими для двух магистральных «ветвей» отечественной культуры.

На рубеже XIX–XX вв. в музыкальной жизни семьи произошли кардинальные, необратимые изменения, обусловленные стремительным вхождением в жизнь и быт семьи аудиовоспроизводящих средств. Семейная музыкальная среда обогатилась звучанием произведений, услышать которые ранее было возможно только в театре или концертном зале; эталонным звучанием музыкальных произведений в исполнении ведущих вокалистов и инструменталистов своего времени. Одновременно обнаружились незащищенность, уязвимость семейной музыкальной среды перед хаотичными воздействиями звукового потока, в результате чего она стала регулярно наполняться музыкальным звучанием, не соответствующим принятым в конкретных семьях установкам и ценностям. Аналогичным образом (и с аналогичными последствиями) в 60-е – 70-е гг. XX в. в семейный быт вошло телевидение, в начале 90-х гг. – видеоаппаратура, к концу XX в. – информационные технологии.

Следствием естественных трансформаций семейной звуковой среды являются три тенденции, в контексте музыкального воспитания и образования ребенка воспринимающиеся негативно: утрата в семье традиций «живого» музицирования; переориентация семейной позиции музыканта-исполнителя на позицию слушателя/зрителя; множественное воздействие на ребенка хаотичного музыкального звучания, не регулируемого со стороны семьи.

Осмысление качества современной семейной музыкальной среды в настоящее время осуществляется в двух контекстах, которые могут быть соотнесены с выделенными социологами [20, 124, 125] «кризисной» и «прогрессистской» парадигмами исследования семьи<sup>20</sup>. В первом, «кризисном» варианте современная семейная музыкальная среда оценивается негативно; ей противопоставляются утраченные исторические традиции семейного музицирования (при этом в качестве идеального варианта выступают и народная, и дворянская модели семейного воспитания). Во втором, «прогрессистском» варианте современная семейная музыкальная (и шире – художественная) среда анализируется в контексте реалий настоящего времени: исследователи стараются осмыслить, понять, интерпретировать происходящие изменения, не подвергая семью однозначной критике [274].

Позитивная составляющая вхождения в жизнь и быт семьи XX в. аудиовоспроизводящих средств нашла убедительную интерпретацию со стороны А. Н. Сохора. Акцентируя общественную значимость искусства, Сохор в то же время отмечал, что «произведения некоторых видов и жанров воспринимаются каждым из нас не в коллективе, а индивидуально. С книгой и картиной (а в наше время и с музыкальным произведением, записанным на пластинку) человек общается наедине» [252, с. 75].

Развивая мысль Сохора, можно с уверенностью утверждать, что благодаря телевидению перечень видов искусства, с которыми современный человек имеет возможность общаться наедине (иными словами, в домашних условиях), пополнился театром и кино, а трансляции концертов и праздничных мероприятий позволили, не покидая пределов дома, ощущать сопричастность к общественно значимым событиям. Благодаря оснащению домашнего быта видеотехникой человек получил возможность «перечитывать» кинофильмы, театральные спектакли, концерты и др. так, как это издавна было присуще литературным, а с начала XX в. – и музыкальным произведениям. В настоящее время подобное общение с искусством в домашних условиях осуществляется посредством современных информационных технологий, дающих возможность следить за событиями в мире искусства в режиме on-line, виртуально присутствовать на концертах и театральных спектаклях, посещать музеи, приобщаться к шедеврам музыкального, театрального, изобразительного, кино- искусства.

---

<sup>20</sup> См. раздел 1.1 настоящей монографии.

Следует обратить внимание на то, что стремительное развитие и постоянное обновление технических носителей музыкальной информации опережает теоретическое осмысление последствий их востребованности в семейном быту, а недостаточная временная дистанция не всегда позволяет объективно оценивать происходящее. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, «каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человечеством уровень, принимая его как данность. Например, сегодня ребенок с раннего возраста свободно обращается с телевизором, видеоплеером и пр. Он осваивает все это как уже решенные задачи, исходную позицию. Между тем, для взрослых задачи эти еще находятся в процессе разработки, содержат процесс решения» [282, с. 152].

С точки зрения качества семейной музыкальной среды ситуация с замещением «живого» музицирования аудио- и видеозаписью представляется далеко не однозначной. Так, например, преобладание в семье таких видов музыкальной деятельности, как прослушивание аудио- и просмотр видеозаписей, может свидетельствовать о тяге ее членов к эталонным образцам высокого искусства. И, напротив, «живое» музицирование, распространенное в современном семейном быту (пение под аккомпанемент гитары, караоке и т. п.) нередко отражает невзыскательные музыкальные вкусы и низкий уровень музыкальной культуры членов семьи.

Представляется очевидным, что *действия современной семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка* могут квалифицироваться как *реализация музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал* при соблюдении, как минимум, следующих требований:

- целенаправленного формирования домашней среды, в которой музыкальное звучание отвечает критериям физического и психического здоровья ребенка и обогащает его педагогически целесообразными художественными впечатлениями;
- организации общения с музыкальным искусством различных стилей и жанров (в том числе академическим) за пределами семьи;
- введения в обывденную жизнь семьи традиций «живого» музицирования.

В современных научно-педагогических, учебно-методических и практико-ориентированных источниках [13, 30, 43, 122, 123, 127, 128, 135, 227, 228, 239, 298] представлены многочисленные рекомендации родителям по организации семейной музыкальной среды, созданию семейной музыкальной атмосферы и т. п. В логике нашего исследования данные рекомендации могут быть соотнесены с

реализацией музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал семьи. Рассматривая совокупность авторских предложений в качестве теоретической модели (идеала) музыкального воспитания ребенка в семье, мы полагаем, что следование хотя бы некоторым из них является свидетельством реализации в семье задач музыкального воспитания ребенка на сознательном уровне.

Так, родителям рекомендуется: на стадии ожидания ребенка и в период младенчества – использовать фоновое звучание классической музыки светлого, умиротворенного характера, петь ребенку народные песни (колыбельные, потешки, ритмичные трудовые песни); далее постепенно вводить детские песни, музыкальные сказки, небольшие инструментальные и оркестровые произведения (или фрагменты крупных сочинений) с яркой мелодией, запоминающимся ритмом, красочной гармонизацией; играть на всевозможных музыкальных инструментах – настоящих музыкальных инструментах, имеющихся в семье, а также на детских музыкальных инструментах-игрушках и на инструментах, самостоятельно изготовленных из подручных материалов.

По мере взросления ребенка семейная музыкальная среда должна насыщаться более сложными и разнообразными музыкальными впечатлениями, видами деятельности, музыкальной информацией. Родителям (при соответствующей консультации со стороны педагога – музыкального руководителя ребенка в ДООУ или школьного учителя музыки) предлагается читать ребенку вслух книги о музыкальном искусстве, судьбах музыкантов – композиторов и исполнителей, а также проводить домашние музыкальные вечера по разнообразной тематике. Для таких вечеров, в частности, предлагаются следующие темы: «Народная песня – история моего народа», «Природа и музыка», «Композиторы-сказочники», «Музыка моего народа – история моего народа», «"Детский альбом" П. И. Чайковского», «Э. Григ – певец Норвегии», «Музыка и поэзия», «Музыкальные инструменты», «Музыка и современность», «Джаз: история и современность», «Серьезная и легкая музыка», «Рок- и поп-музыка», «Музыкальная родословная моей семьи» [126]. Границы семейной системы должны последовательно «размыкаться» в целях установления контактов с музыкальным искусством за ее пределами.

При реализации музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал семья сама регулирует музыкально-образовательные процессы, протекающие в сфере досуга. Родители последовательно расширяют объем и спектр музыкальных впечатлений ребенка, видов музыкальной деятельности, осваивают

внесемейные формы общения с музыкой, обращаются к произведениям, эмоционально-нравственное начало которых отвечает актуальным задачам взросления ребенка.

Приведенные выше рекомендации, как и многие другие, адресованы «обычной» среднестатистической семье, однако, как подчеркивают их авторы, с родителями для реализации обозначенных направлений должна проводиться серьезная подготовительная работа со стороны педагогов музыкального образования<sup>21</sup>.

Очевидным является тот факт, что содержание и уровень реализации в семье музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал могут значительно различаться в зависимости от уровня музыкальной образованности родителей ребенка и старших членов семьи.

Так, например, в *семьях профессиональных музыкантов* (исполнителей, педагогов) домашнее музыкальное образование по своему содержанию и достигнутому результату может соответствовать образованию, получаемому в соответствующих музыкально-образовательных учреждениях, или превышать его.

В *семьях просвещенных любителей музыкального искусства (меломанов)* ребенок может получить обстоятельные знания в области истории музыкального искусства, отдельных музыкальных стилей и жанров, творчества определенных композиторов и исполнителей, далеко выходящие за пределы официальных программ музыкального образования. Данные знания подкрепляются широким кругом музыкальных впечатлений, систематически пополняются в процессе общения с музыкальным искусством и при помощи информационных источников.

В *семьях, где доминируют традиции любительского музицирования*, ребенок органично включается в различные виды музыкально-исполнительской деятельности, перенимая от взрослых певческую манеру и/или обучаясь играть на музыкальных инструментах, имеющихся в доме. Как правило, он знает большое количество песен (народных, популярных советских, современных) и с удовольствием их поет.

Если первый из приведенных вариантов реализации музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал семьи следует признать эксклюзивным, то второй и третий варианты достаточно часто встречаются в практике общего

---

<sup>21</sup> Вопросы взаимодействия педагогов музыкального образования с семьями учащихся более подробно освещены в главе 5 настоящей монографии.

музыкального образования и как нельзя лучше отражают суть искомой стратегии.

Говоря о музыкально-образовательной стратегии, реализующейся в опоре на собственный потенциал семьи, следует помнить, что в любой момент – по желанию ребенка и/или членов его семьи – может быть поставлен вопрос о целенаправленном обучении ребенка музыке в учреждении действующей системы музыкального образования, в соответствии с установленными стандартами.

*Музыкально-образовательная стратегия  
с задействованием потенциала учреждения  
дополнительного музыкального образования*

Данная стратегия предполагает «наращивание» воспитательного потенциала семьи путем дополнения имеющихся и/или компенсации недостающих материальных и личностных ресурсов соответствующими ресурсами учреждения музыкального образования.

В условиях современной системы музыкального образования, функционирующей на основе приема всех желающих, предоставляющей широкий спектр музыкально-образовательных услуг различной содержательной направленности и уровня, семья обрела полную свободу в выборе и реализации рассматриваемой стратегии (что было невозможно в условиях конкурсного отбора учащихся при поступлении в учреждение дополнительного музыкального образования). Выбор в семье подобной стратегии свидетельствует о максимально возможном задействовании потенциала действующей системы музыкального образования при восхождении семьи от стихийного к сознательному уровню музыкального воспитания ребенка. Занятия ребенка искусством в системе дополнительного образования в настоящее время рассматриваются как важнейшее средство формирования его эстетической и духовной культуры [116, 153].

Считается, что ввиду высокого уровня развития современной системы музыкального и художественного образования семья «не может в большинстве случаев обучать самому искусству... При педагогически организованной системе художественного образования школьника в художественной школе, студии изобразительного искусства, в музыкальной школе или в школе-комплексе роль семьи сводится к тому, чтобы быть дополнительным стимулирующим ребенка фактором» [203, с. 211].



Соглашаясь со сказанным, мы, тем не менее, полагаем, что приведенная характеристика является далеко не полной, поскольку дополнительное музыкальное образование ребенка в самой своей основе предполагает высокую степень активности и самостоятельности родителей, обусловленную рядом причин.

В области музыкального искусства раннее начало специализированных занятий является залогом будущего мастерства и, в перспективе, возможности профессиональной самореализации. Исходя из этого, деятельность учреждений дополнительного музыкального образования предполагает включение детей в систематический образовательный процесс в достаточно раннем возрасте. Если не столь давно обучение в подготовительном классе детской музыкальной школы начиналось в 7 лет, то в настоящее время ему предшествуют занятия в группах развития, начинающиеся в 4–5, а то и в 2–3 года. Очевидно, что в столь раннем возрасте ребенок, даже при наличии ярко выраженного желания заниматься музыкой или хореографией, не способен самостоятельно, без помощи родителей реализовать свое намерение на уровне поступления в образовательное учреждение.

Дополнительное музыкальное образование требует значительных материальных вложений, связанных с приобретением музыкального инструмента, нот, учебников, аудио- и видеоматериалов, обеспечением возможности участвовать в конкурсах, поездках и пр. Параллельно с демократическим решением вопроса об оплате обучения в традиционных детских музыкальных школах ширится сеть платных музыкально-образовательных услуг, охватывающих наиболее популярные в детско-родительской среде музыкальные направления и обеспечивающих реализацию индивидуального маршрута музыкально-исполнительского становления обучающегося. Дополнительные образовательные услуги, оплачиваемые родителями, оставались вне поля зрения отечественной педагогической науки советского периода, но в настоящее время они начинают находить осмысление как «средство сглаживания противоречий, возникающих между государством и социумом по поводу удовлетворения образовательных запросов различных социальных слоев» [210, с. 8].

Как указывает С. Е. Беляев, «с поступлением ребенка в музыкальное учебное заведение семья не утрачивает полностью образовательную функцию. Незаменима ее роль в создании необходимых организационных, материальных и психологических условий для домашней работы юного музыканта» [51, с. 31]. Обучение

ребенка музыке в учреждении дополнительного образования предполагает значительный удельный вес самостоятельных «тренировочных» занятий на музыкальном инструменте. Данные занятия наиболее эффективно могут осуществляться в домашних условиях, при наличии в семье музыкального инструмента, организации семейного уклада, способствующего успешности музыкально-образовательного процесса [208]. Решение данных вопросов также находится в ведении взрослых членов семьи. На определенных этапах обучения ребенка родители вовлекаются в процесс профориентационной работы, которую традиционно осуществляют педагоги учреждений дополнительного музыкального образования. Определение юным музыкантом «своих жизненных и профессиональных перспектив также происходит не без участия семьи» [50, с. 31].

Таким образом, *определяющая роль семьи в получении ребенком дополнительного музыкального образования* заключается, во-первых, в изначальном принятии решения об обучении ребенка музыке и выборе образовательного учреждения; во-вторых, в материальном обеспечении образовательного процесса; в-третьих, в организации персональной микросреды («заповедной зоны»), способствующей результативности домашних музыкальных занятий ребенка.

Результаты проведенных нами обследований убедительно свидетельствуют о том, что *выбор в семье музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного образования не соотносится напрямую с наличием в семье музыкальной среды, отвечающей критериям сознательного музыкального воспитания ребенка*. Он может быть в равной степени осуществлен как в семьях, где такая среда изначально наличествует, так и в тех семьях, где она отсутствует и формируется в ходе получения ребенком музыкального образования.

Вторая ситуация представляет значительный интерес в плане осмысления проблемы восхождения семьи от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка. По сути, в данном случае *показателем восхождения семьи на сознательный уровень музыкального воспитания является сам выбор музыкально-образовательной стратегии*, стремление задействовать потенциал музыкально-образовательного учреждения для достижения желаемого воспитательного результата. «Наращивание» потенциала семьи осуществляется посредством качественных преобразований семейной музыкальной среды (звуковой, предметной, информационной) вследствие занятий ребенка музыкой.

В выборе и реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования одним из ключевых традиционно является вопрос о *музыкальной одаренности* ребенка. В советский период факт наличия у ребенка музыкальной одаренности определял саму возможность реализации в семье рассматриваемой музыкально-образовательной стратегии. В современных условиях свободы выбора и реализации данной стратегии в семье и встречного движения учреждения дополнительного музыкального образования факт наличия или отсутствия у ребенка ярких проявлений музыкальной одаренности утрачивает былое детерминирующее значение.

Основополагающей для современных концепций и программ общего и дополнительного музыкального образования является идея развития ребенка посредством включения в специально организованную музыкально-творческую деятельность. Разработка данной идеи базируется на единстве общего и музыкального развития и в равной степени предполагает соблюдение прав музыкально одаренных и «обычных» детей. В данном контексте актуализируются проблемы соотношения общей и специальной одаренности ребенка, учета психологических особенностей одаренного и «обычного» ребенка в учебной деятельности и в обыденной жизни [155, 172, 198, 199, 233, 234].

По отношению к *музыкально одаренному ребенку* от семьи ожидается адекватная оценка спонтанных проявлений его одаренности (возможно, что они будут замечены посторонними людьми, которые посоветуют обучать ребенка музыке) и – при наличии у ребенка желания заниматься музыкой – создание условий для получения им систематизированного музыкального образования на уровне, предоставляющем ему в перспективе возможность профессиональной самореализации в качестве музыканта-исполнителя и/или музыканта-педагога.

Ошибочными родительскими позициями в данном случае считаются: с одной стороны, игнорирование или пресечение спонтанных проявлений музыкальной одаренности ребенка, пренебрежительное отношение к результатам его музыкально-творческой деятельности, нежелание обучать музыкально одаренного ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования; с другой, – обучение ребенка музыке вопреки его иным интересам, физическая и эмоциональная перегрузка ребенка основными и дополнительными музыкальными занятиями, концертами и конкурсами, утверждение собственного статуса в глазах окружающих

посредством обучения одаренного ребенка в специализированном музыкально-образовательном учреждении, акцентуации его творческих достижений.

По отношению к *ребенку, не проявляющему признаков яркой музыкальной одаренности* (так называемому «обычному» ребенку), от семьи ожидается поощрение и стимулирование музыкально-творческих проявлений; при наличии у ребенка желания заниматься музыкой – создание условий для получения им музыкального образования, посильного и доступного для освоения.

В данном случае ошибочными родительскими позициями считаются: с одной стороны, пренебрежительное отношение к музыкально-творческим проявлениям «не одаренного» ребенка, нежелание обучать его музыке в учреждении дополнительного образования; с другой, – завышенный уровень ожиданий и требований, ожидание достижения высокого музыкально-исполнительского уровня как следствия «обучения» («научения») «обычного» ребенка в образовательном учреждении, ориентированном на музыкально одаренных учащихся.

Музыкально одаренный ребенок, как правило, достаточно успешно справляется со стандартными требованиями программ музыкального образования и стремится их превзойти. В процессе учебных и домашних музыкальных занятий может ярко проявляться свойственный одаренным лицам перфекционизм, выражающийся в стремлении добиться максимально высокого музыкально-исполнительского результата. При совпадении интересов ребенка, родителей и педагога ребенок в рамках реализуемой музыкально-образовательной стратегии будет чувствовать себя комфортно. И, напротив, для «обычного» ребенка стандартные требования программ музыкального образования могут оказаться слишком высокими, а домашние занятия на музыкальном инструменте могут стать источником психологического дискомфорта.

Для современных условий актуальны следующие *механизмы реализации музыкально-образовательных стратегий*:

1. Передача от поколения к поколению (родители опираются на опыт музыкального образования, полученный в детстве, воспроизводя модель семейного воспитания полностью или частично ее модифицируя).

2. Освоение родителями впервые (родители реализуют музыкально-образовательное направление, не представленное в их детском опыте, следуя педагогическим рекомендациям и/или ориентируясь на конкретные образцы).

В предыдущих разделах настоящей монографии указывалось, что традиции, модели, стратегии семейного воспитания складываются в процессе естественной передачи опыта от поколения к поколению, при определенной фильтрации данного опыта и закреплении наиболее результативных действий. Возможно и искусственное освоение новых, не практиковавшихся ранее моделей семейного воспитания. В масштабах общества это происходит в периоды кардинальных общественно-исторических перемен и сопровождается реформами образовательной системы. И, напротив, активное, добровольное освоение в семье новой модели семейного воспитания ребенка характерно для общества, находящегося в динамическом состоянии и отличающегося высокой вертикальной социальной мобильностью. Посредством освоения новой модели воспитания ребенка семья в перспективе повышает свой социальный статус. Ключевую роль при этом играет образовательная стратегия [59]. В исследовании Т. В. Пермяковой отмечается, что «ценность образования для родителей оказывается зачастую более значимой, чем для их детей» [214, с. 17]. Она проявляется «в виде достаточно сильной ориентации на его приобретение и соответствующей, более или менее активной целенаправленной деятельности», которая включает в себя «выбор образования, его материальное обеспечение и морально-психологическую поддержку» [214, с. 17].

В сфере музыкального образования подобную статусную роль в середине XIX – начале XX в. играла музыкально-образовательная стратегия, присущая дворянской модели семейного воспитания: она стала объектом притязаний для выходцев из семей духовенства, купечества, зарождающейся буржуазии, чиновничества [59, 196, 229]. В советский период притягательность данной музыкально-образовательной стратегии нашла отражение в модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления<sup>22</sup>. В настоящее время родители не перестают осуществлять поиск путей повышения социального статуса ребенка посредством обогащения сложившихся моделей семейного воспитания, реализации новых образовательных стратегий, в том числе музыкально-образовательных. В частности, Н. Г. Тагильцева, на основании проведенных обследований, приходит к следующим выводам: родители учащихся начальных классов «хотят, чтобы их дети понимали и ценили академическое искусство, любили его, были готовы к восприятию серьезной музыки (возникновение этих желаний

---

<sup>22</sup> См. раздел 3.3 настоящей монографии.

объясняется разными причинами, в том числе и элитарностью академического искусства. Оно, считают родители, и на западе, и в России является уделом элиты общества, поэтому в дальнейшей жизни ребенок, знакомый с классикой, может в нее войти» [262, с. 118].

В восприятии, модификации или прерывании традиций семейного воспитания ребенка исключительно важную роль играет опыт собственного детства взрослых членов семьи. Принятие или отвержение взрослым человеком системы семейного воспитания, в которую он был погружен в детстве, или ее отдельных элементов, в равной степени считается свидетельством исключительной силы воздействия семейного воспитания и устойчивости его результатов<sup>23</sup>.

Так, например, отсутствие в опыте детства родителей опыта музыкального образования может стать действенным средством, побуждающим к выбору и реализации музыкально-образовательной стратегии в том случае, когда ребенок хотел получить данное образование, но его желание не было реализовано. Спектр причин, по которым музыкально-образовательное направление в воспитании ребенка не было реализовано, достаточно широк. Проведенные нами опросы показали, что получить музыкальное образование ребенку – сегодняшнему взрослому чаще всего мешало отсутствие музыкально-образовательного учреждения в ареале проживания семьи, недостаточные материальные возможности семьи, социальное неблагополучие семьи, непонимание значимости музыкального воспитания со стороны родителей, непрохождение конкурсного отбора при поступлении в детскую музыкальную школу или детский творческий коллектив. При этом в опыте детства взрослого человека могут быть представлены позитивные образцы получения музыкального образования сверстниками, на которые он ориентируется в воспитании собственных детей.

Для родителей, в детстве не реализовавших мечту о получении музыкального образования, характерно ценностное отношение к педагогическим рекомендациям относительно организации музыкального воспитания ребенка и целесообразности его обучения в учреждении дополнительного музыкального образования для общего и музыкального развития. Данная категория отдает предпочтение музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.

И, напротив, негативный опыт музыкального образования, полученный в детстве, может явиться причиной отвержения

---

<sup>23</sup> См. раздел 1.2 настоящей монографии.

сегодняшними родителями музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования. Парадокс ситуации заключается в том, что подобное отвержение нередко присуще не только лицам, по каким-либо причинам прервавшим в детстве обучение музыке, но и профессиональным музыкантам, прошедшим ступени «ДМШ–ССУЗ–ВУЗ». Остается добавить, что семьи профессиональных музыкантов обладают достаточными возможностями для самостоятельного решения задач музыкального образования ребенка, иными словами, – реализации музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал.

#### **4.2. Психолого-педагогические аспекты реализации музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка**

Подчеркивая значимость музыкального образования для общего и музыкального развития каждого ребенка, представители педагогики музыкального образования, в первую очередь, говорят об *отношении* к нему со стороны родителей.

Наиболее распространенным вариантом *ошибочного отношения* родителей к детскому музыкальному образованию считается соотнесение целесообразности данного образования с уровнем музыкальной одаренности ребенка. В этой связи Л. М. Кашапова [126] сетует на устойчивое воспроизведение из поколения в поколение в массовой родительской среде мнения о бесполезности музыкальных занятий ребенка, которому «медведь на ухо наступил».

Не менее серьезной ошибкой родителей является пренебрежительное отношение к детскому творчеству, высмеивание или уничижительная критика его результатов. Подобное родительское отношение, в частности, вызывало самую резкую критику со стороны Д. Б. Кабалевского. Приводя негативные примеры родительских высказываний («для чего он пытается сочинять какую-то музыку – ведь это не музыка, а чепуха какая-то получается!..»), Кабалевский не сдерживал эмоций в их оценке: «Какое во всех этих словах огромное педагогическое заблуждение! Как это все неверно! Как это все недальновидно! ... Не вздумайте посмеяться над этими проявлениями детского творчества, какими бы смешными они вам ни показались. Это было бы самой большой вашей педагогической ошибкой, какую только можно совершить в данном случае...» [118, с. 48].

Данные заветы Д. Б. Кабалеvский адресовал родителям в начале 70-х гг. XX в. Он полагал, что в идеале обучаться музыке должны все дети и сетовал в этой связи на то, что прием в детские музыкальные школы все еще осуществляется на основании конкурсного отбора. В настоящее время ситуация изменилась, однако высказывания Кабалеvского не утратили своей актуальности, в том числе и в тех случаях, когда ребенок обучается в учреждении дополнительного музыкального образования.

Главная опасность приведенных вариантов ошибочного отношения родителей к музыкальному образованию ребенка состоит в том, что, будучи проявлены на уровне восхождения семьи от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка, они фактически закрывают вопрос о выборе музыкально-образовательной стратегии (в обоих ее вариантах). При этом, на наш взгляд, неправомерно говорить только лишь о «стихийном» музыкальном воспитании – напротив, родители достаточно определенно проявляют свою позицию по отношению к музыкальному образованию ребенка, основанную на соответствующих убеждениях, обосновывая своего рода «анти-стратегию».

В свою очередь, выбор в семье музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного образования, реализация модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления свидетельствуют о наличии у ее членов определенных ценностных ориентаций и возможностей для их претворения в конкретных действиях и поступках. На уровне теоретической модели предполагается, что таковыми являются ценностные установки в области музыкального искусства, музыкального образования и воспитания ребенка. На уровне эмпирической модели спектр причин, обусловивших выбор музыкально-образовательной стратегии, значительно шире, не всегда обусловлен собственно музыкальными ценностями, может носить субъективно значимый характер. В настоящее время, когда музыкальное образование стало доступным для всех желающих, в родительской среде встречаются проявления пренебрежительного отношения уже не к спонтанным творческим проявлениям ребенка, а к процессу и результатам его обучения в учреждении дополнительного музыкального образования.

В этой связи значительный интерес представляет предложенный С. А. Ферузом [283] вариант анализа отношения родителей и взрослых членов семьи к воспитанию музыкальной культуры ребенка, которое он рассматривает в двух плоскостях:



– отношение взрослых к самой идее воспитания музыкальной культуры детей (согласно результатам обследования, проведенного Ферузом, важность воспитания музыкальной культуры ребенка признают более 80 %; родителей);

– отношение взрослых к совместной с ребенком музыкальной деятельности (согласно результатам обследования, проведенного Ферузом, подобная деятельность практикуется всего лишь в 14 % семей, не осуществляется вовсе – в 48 %).

В исследовании С. А. Феруза речь шла о семьях, не обучающих ребенка музыке в учреждении дополнительного музыкального образования. Однако логика исследования, позволившая выявить рассогласованность родительских установок в области музыкального воспитания детей, может быть спроецирована и на семьи, придерживающиеся модели воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления.

Как отмечает Г. Навайтис, отношения родителей и детей имеют свою специфику, которая «обычно выявляется через *модели воспитания*» [186, с. 232, курсив наш] посредством изучения уровня контроля и самостоятельности детей, согласованности родительских позиций, особенностей поощрений и наказаний, эмоциональной близости родителей и детей. Развивая мысль, высказанную Навайтисом, отметим, что приверженность определенной модели семейного воспитания ребенка и реализация конкретной воспитательно-образовательной стратегии предполагает определенную однотипность действий, обусловленных организационно-содержательными особенностями избранного направления. В частности, особенности отношений в системе «родители – дети» рельефно проявляются на уровне моделей семейного воспитания, стержнем которых является какое-либо приоритетное направление в воспитании, образовании, развитии ребенка с присущими им образовательными стратегиями.

Напомним, что модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления рассматривается нами как соответствующая функциональным определениям сущности нормальной семьи и позитивным характеристикам детоцентристского типа семьи. Выбор в семье музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения для нас является свидетельством реализации задач музыкально-эстетического воспитания ребенка на сознательном уровне, действия родителей

расцениваются как полностью соответствующие концептуальным установкам современной педагогики музыкального образования.

Однако модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, как и семейная стратегия с задействованием потенциала учреждения музыкального образования, объективно обладают рядом *свойств*, которые могут повлечь за собой *возникновение ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка с педагогами, родителями, сверстниками, самим собой*. Таковыми свойствами являются:

- повышенная концентрация внимания на одном из равнозначных (и равновозможных) направлений воспитания и развития ребенка;

- занятость ребенка во внеучебное время, в выходные дни, во время каникул;

- повышенный уровень активности взрослых членов семьи в реализации своих воспитательных и образовательных намерений;

- подчиненность семьи политике музыкально-образовательного учреждения.

*Ситуации эмоционального дискомфорта*, возникающие у ребенка во взаимоотношениях с педагогами *общеобразовательной и музыкальной школ*, могут быть обусловлены:

- отсутствием у педагога *общеобразовательной* школы уважительного отношения к обучению ребенка в музыкальной школе, проявляющемся непосредственно (негативные высказывания) и опосредованно (безальтернативное назначение обязательных мероприятий на время занятий ребенка в музыкальной школе, вовлечение ребенка в виды трудовой деятельности, потенциально опасные для рук музыканта-инструменталиста или голоса певца и т. п.);

- чрезмерно активным вовлечением учащегося музыкальной школы в мероприятия *общеобразовательной* школы, приводящим к его физической и эмоциональной перегрузке («эксплуатация» музыкально-исполнительских достижений ребенка на школьных уроках музыки, массовых мероприятиях, смотрах художественной самодеятельности и т. п.);

- отсутствием у педагога *музыкальной* школы уважительного отношения к участию ребенка в мероприятиях *общеобразовательной* школы с демонстративным акцентированием приоритета музыкального образования (в случаях опоздания или пропуска занятий по причинам участия во внеклассных мероприятиях, олимпиадах по школьным дисциплинам, спортивных соревнований и т. п.), к

разнообразным интересам и увлечениям (иные профили дополнительного образования, занятия физкультурой и спортом, наличие хобби, домашние занятия интересными делами, дружеское времяпрепровождение в кругу сверстников и т. п.);

– опорой педагога музыкальной школы на субъективный опыт собственного детства (опыт музыкально одаренного ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления в ряду прочих интересов и увлечений, осознанно совершившего профессиональный выбор, достаточно часто – выпускника специализированного музыкально-образовательного учреждения) в выстраивании взаимоотношений с учащимся и его семьей, моделировании эмоционально-психологического состояния учащегося в процессе музыкального образования.

*Ситуации эмоционального дискомфорта*, возникающие у ребенка *во взаимоотношениях с родителями*, могут быть обусловлены:

- доминированием интересов родителей в выборе и реализации музыкально-образовательной стратегии;
- рассогласованностью у них идеального и реального образов ребенка;
- завышенным уровнем родительских ожиданий;
- осуществлением родителями навязчивого или чрезмерно жесткого контроля за домашними учебными занятиями ребенка на музыкальном инструменте;
- отсутствием у родителей уважительного отношения к таким интересам ребенка, которые выходят за пределы музыкального образования;
- принятием родителями точки зрения педагога музыкальной школы, противоречащей интересам ребенка;
- равнодушным или пренебрежительным отношением родителей к творческим проявлениям ребенка.

*Ситуации эмоционального дискомфорта*, возникающие у ребенка *во взаимоотношениях со сверстниками*, могут быть обусловлены:

а) *во взаимоотношениях со сверстниками, не обучающимися в музыкальной школе:*

- необходимостью отказываться от участия в различных мероприятиях общеобразовательной школы и от совместного проведения свободного времени ввиду занятости учебными и домашними музыкальными занятиями;
- разницей в доминирующих сферах интересов;

– отсутствием у сверстников уважительного отношения к музыкальному образованию академического или фольклорного направлений, сомнением самого ребенка в целесообразности обучения в музыкальной школе;

б) во взаимоотношениях со сверстниками, *обучающимися в музыкальной школе*:

– творческим соперничеством;

– навязчивым сопоставлением учебных достижений учащихся со стороны взрослых (родителей, педагогов), когда конкретный ребенок выступает в качестве образца для подражания или, напротив, его призывают ориентироваться на подобный образец в лице другого учащегося.

*Ситуации эмоционального дискомфорта*, возникающие у ребенка *во взаимоотношениях с самим собой*, являются следствием его рефлексии относительно целесообразности своих занятий музыкой, вероятностного прогнозирования возможностей и перспектив занятий каким-либо другим делом, установления баланса между сферами долга (по отношению к семье, педагогу музыкальной школы, друзьям) и собственных интересов, принятия или отвержения мнения сверстников.

Дискомфортные ситуации могут быть предупреждены, нивелированы или усугублены тактикой семейного воспитания и действиями преподавателя учреждения дополнительного музыкального образования.

Характеризуя детоцентристский тип семьи, С. И. Голод [78] обращает внимание на свойственную ему *поливариантность базовых моделей*. Таковыми моделями являются: 1) авторитарная (с доминированием родителей при полярных вариантах отношения к ребенку – от жесткости до избытка нежности; ребенок при этом нередко служит средством самоутверждения родителей); 2) амбивалентная (в которой развитие ребенка является отражением гармоничных либо конфликтных взаимоотношений супругов); 3) квазиавтономная (отражающая особенности перехода к новому типу семьи, в котором придается главенствующее значение автономному развитию ребенка).

Все указанные базовые модели детоцентристского типа семьи могут быть прослежены на уровне реализации в семье модели воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления. Первая из них, устойчиво воспроизводящаяся в практике дополнительного музыкального образования, отличается доминированием родителей в разработке и реализации музыкально-

образовательной стратегии, определении уровня притязаний, контроле над процессом музыкального образования ребенка, оценке его учебных достижений. Во втором варианте, наиболее распространенном в настоящее время, ребенок выступает в качестве активного участника музыкально-образовательного процесса и проявляет свою личностную позицию, в которой находят яркое отражение особенности семейного уклада, эмоциональной атмосферы, взаимоотношений в различных семейных подсистемах, распределения ролевых обязанностей членов семьи, принятого в семье стиля воспитания. Для третьего варианта, все чаще встречающегося в практике современного музыкального образования, характерно дистанцирование родителей от музыкально-образовательного процесса за исключением его финансового обеспечения, выражающееся в отсутствии интереса не только к его содержанию, но и к демонстрации ребенком достигнутого результата.

В психолого-педагогических и валеологических источниках нередко находят отражение разнообразные последствия реализации родителями модели воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления – ожидаемые (соответствующие целевым установкам музыкального образования), естественные (обусловленные специфическими особенностями модели при общем благоприятном фоне семейного воспитания), противоречивые (демонстрирующие рассогласованность целевых установок музыкального образования и его реальных результатов), однозначно негативные (свидетельствующие о нанесении вреда физическому и психическому здоровью ребенка).

Начало данной исследовательской традиции было положено П. Ф. Лесгафтом, который отобразил некоторые результаты музыкального образования в характеристиках типов личности ребенка, формирующихся под влиянием определенных условий семейного воспитания. По его наблюдениям, ребенок так называемого честолюбивого типа «может настойчиво заниматься и готовиться наедине, чтобы потом блистать при всех» [156, с. 34]. Подобные дети «охотно занимаются искусствами, музыкой и живописью, в особенности когда есть какой-либо успех и когда они видят, какие овации приходятся на долю артистов» [156, с. 35]. Лесгафт приводит высказывание 14-летней девочки, первой ученицы в классе, которая «занимается музыкой главным образом для того, чтобы давать впоследствии концерты с возможно большим успехом», а посещая оперные спектакли или концерты, «всегда сильно аплодирует, мысленно представляя себя на месте артиста» [156, с. 35]. В свою

очередь, одной из причин апатичного состояния ребенка может стать его перенасыщение художественными впечатлениями, участием в концертах и представлениях, поскольку ребенок начинает испытывать постоянную потребность в раздражителях, превышающих по силе эмоционального воздействия полученные ранее впечатления.

Характеристики, предложенные П. Ф. Лесгафтом, с учетом некоторых изменившихся реалий музыкального искусства, актуальны и для настоящего времени.

В работах современных исследователей ситуации эмоционального дискомфорта и однозначно негативные ситуации, складывающиеся в контексте получения ребенком дополнительного музыкального образования, нередко приводятся и анализируются в качестве частных примеров деформации детско-родительских отношений (обусловленной преувеличением родителями уровня музыкальной одаренности ребенка, обучением ребенка музыке вопреки его интересам, желаниям и возможностям, подчинением ребенка волевым решениям родителей и пр.), явного и скрытого семейного неблагополучия, физической и эмоциональной перегрузки ребенка, следования родителей в воспитании ребенка собственным интересам, применения авторитарного стиля воспитания. По результатам проведенных исследований авторами выявлен и интерпретирован достаточно широкий ряд устойчиво воспроизводящихся вариантов ошибочной семейной воспитательной политики в области музыкального образования ребенка. Оптимальным выходом из сложившихся ситуаций видится прекращение музыкальных занятий и выбор иного содержательного направления, более отвечающего интересам и возможностям ребенка.

Характерно, что многие варианты охарактеризованных ошибочных действий родителей реализуются в семьях, традиционно относящихся к категории «благополучных», то есть сознающих ответственность за воспитание ребенка, прогнозирующих его отдаленные жизненные перспективы, следующих определенному эталону воспитания, имеющих соответствующие материальные возможности и стремящихся создать все необходимые условия для полноценной реализации своей воспитательной программы. Суть обозначенного воспитательного парадокса находит следующую интерпретацию со стороны В. М. Целуйко: «родители, реально имеющие лучшие намерения, оказываются в плену своих ригидных представлений» [293, с. 57].

В диссертационном исследовании Л. Н. Азаровой [6] прослеживается влияние стиля семейного воспитания (авторитарного

и демократического) на развитие творческой индивидуальности детей. Констатируется более низкий уровень развития творческой индивидуальности личности школьника в семьях авторитарного типа в сравнении с семьями демократического типа. По мнению Азаровой, свобода личности, любовь, ласка, поощрения, культивируемые в семьях демократического типа, становятся «факторами пробуждения творческой интуиции у детей» [6, с. 20].

В отличие от общепедагогических и психологических работ, в музыкально-педагогических источниках анализ проблем, возникающих в процессе реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения, базируется на идее безусловной значимости музыкального образования для общего развития ребенка. При негативном отношении ребенка к музыкальному образованию вопрос о целесообразности его занятий музыкой не поднимается; напротив, ищутся новые резервы взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса, стимулирующие интерес ребенка к занятиям. Однако при этом однозначному осуждению подвергаются варианты семейного воспитания, когда ребенок достигает высокого музыкально-исполнительского уровня при помощи авторитарных воздействий со стороны родителей.

Поиск возможностей предотвращения дискомфортных и негативных ситуаций в теории и практике музыкального образования производится:

- на уровне функционирования системы дополнительного музыкального образования (доказывается неправомерность ранней профессионализации как универсальной основы деятельности учреждений дополнительного музыкального образования) [35, 36, 37];

- на уровне функционирования музыкально-образовательного учреждения (разрабатываются варианты организации музыкально-образовательного процесса с учетом конкретных образовательных запросов ребенка и его семьи, формы и методы педагогического просвещения родителей, вовлечения родителей в музыкально-образовательный процесс и процесс управления образовательным учреждением [16, 17, 109, 141, 152];

- на уровне непосредственного взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса при индивидуальном обучении [26, 40, 310].

Авторитарное начало, нередко проявляющееся при реализации семейной музыкально-образовательной стратегии с задействованием учреждения дополнительного музыкального образования и модели

семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, в определенной степени обусловлено традициями, сложившимися в отечественной системе музыкального образования. Размышляя о природе педагогического «натаскивания», А. С. Базиков обращает внимание на то, что российской практике преподавания художественно-творческих дисциплин традиционно был свойственен авторитаризм, основанный на формуле «делай как я», а в своих «крайних выражениях» принимавший форму «командно-приказной, директивно-установочной педагогики» [36, с. 58]. Е. Р. Сизова [242] подчеркивает, что последствия авторитаризма и самодостаточного техницизма, генетически свойственного отечественной музыкальной педагогике, не преодолены и к началу XXI в. Некоторые негативные моменты в реализации рассматриваемых модели и стратегии семейного воспитания можно связать с отголосками исторически сложившихся нормативных моделей семейного воспитания — классической дворянской и ее модифицированного варианта<sup>24</sup>.

Осмыслению позитивных и негативных последствий реализации родителями своих лучших намерений в сфере музыкального образования в значительной степени способствует оперирование категорией «родительская любовь»<sup>25</sup>. Как указывает В. Я. Титаренко, «мерой родительской любви определяются степень внимания к ребенку, забота о его будущем, стимуляция к учебным успехам и достижениям» [269, с. 61].

Анализ имеющихся определений сущности родительской любви и вариантов ее проявления с последующим проецированием авторских позиций на условия музыкального образования позволил нам прийти к заключению о наличии значительных сложностей в диагностировании проявлений «мудрой», «разумной» родительской любви; дифференциации «мудрой» («разумной») и «деспотической» родительской любви; разграничении требовательности, присущей «мудрой» («разумной») родительской любви и авторитарных родительских воздействий. Таким образом, причины отождествления действий родителей, целенаправленно реализующих в воспитании ребенка музыкально-образовательное направление с психологическим давлением на ребенка, просматриваются не только на эмпирическом, но и на теоретико-методологическом уровне.

---

<sup>24</sup> См. разделы 3.2 и 3.3. настоящей монографии.

<sup>25</sup> См. раздел 1.3 настоящей монографии.



И, напротив, на примере музыкального образования однозначно просматриваются негативные варианты проявления родительской любви, подтверждая мысль ряда ученых (В. Н. Дружинин, Г. Навайтис и др.) о преимущественном внимании в исследованиях по семейной проблематике к отклонениям от нормы, носящей неконкретный, абстрактный характер.

Анализируя диалектические трактовки сущности родительской любви, нетрудно заметить, что следствием «любви умиления» [260] или «неразумной», «слепой» любви [147, 211] является переоценка родителями уровня музыкальной одаренности ребенка, преувеличение его таланта в сравнении со сверстниками. Так, например, В. П. Левкович обращает внимание на то, что родители, любящие своих детей и привязанные к ним, однако проявляющие недостаточную критичность и требовательность во взаимоотношениях с ними, «приписывают им несуществующие достоинства, необоснованно восхищаются их “выдающимися” способностями, умом, внешностью и т. д.» [154, с. 71]. И, напротив, следствием «деспотической любви» [260] является повышенный контроль за процессом обучения, предъявление жестких требований, применение авторитарных средств воздействия. Средством «любви откупа» [260] является равнодушное отношение родителей к ходу и результатам процесса музыкального образования ребенка, к успехам и неудачам ребенка на музыкальном поприще, к эмоционально-психологическому состоянию ребенка.

Применительно к музыкально-образовательной ситуации представляется актуальным следующее утверждение В. Я. Стоюнина: если вы «ищите случай, где бы ваши дети могли отличаться перед другими, или услаждаетесь похвалами, расточаемыми им в их присутствии... то ваша любовь небескорыстна: вы не замечаете, что здесь работает ваше тщеславие, которое воспитывает честолюбцев, людей поверхностных, не способных ни на какие движения без расчета на личные выгоды», если вы «безрассудно взыскательны к ним за каждый их проступок, который не согласуется с вашим понятием об умнике», то любовью «управляет ваш эгоизм; вы думаете только о том, чтобы к числу ваших выгод или удовольствий присоединить и удовольствие ... от сознания, что выполняете (хотя бы только внешним образом) родительский долг» [257, с. 66].

Интересно, что сами «носители опыта музыкального детства», состоявшие на профессиональном поприще как музыканты-исполнители и музыканты-педагоги, квалифицируют многие действия родителей в сфере музыкального образования (тракуемые в

педагогических источниках как авторитарные) в качестве проявлений «мудрой», «разумной» родительской любви, сочетающей, согласно ее дефинициям, заботу и внимание с требовательностью и критичностью. В данном контексте они оценивают и собственный опыт детства. Решающим доказательством правомерности действий собственных родителей (контролировавших занятия на музыкальном инструменте, не позволивших прекратить обучение и т. п.) эти люди считают сам факт своего состоявшегося профессионального самоопределения и уровень собственных музыкально-исполнительских достижений.

Охарактеризованное многообразие интерпретаций процесса и результатов реализации музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка, по нашему мнению, подтверждает выводы Г. Навайтиса [186] о наличии рядоположных внутриотраслевых парадигм в области исследования семьи, взаимодополняемости либо противоречивости результатов, полученных в их логике. В нашем случае действия семьи (отвечающей по своим общим характеристикам критериям нормальной, соответствующей детоцентристскому типу, реализующей музыкальное воспитание ребенка на сознательном уровне и максимально востребующей возможности, предоставляемые действующей системой музыкального образования) могут подвергаться критике с позиций избранного стиля семейного воспитания, методов и приемов, посредством которых реализуется музыкально-образовательная стратегия.

### **3.3. Варианты реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования в современной российской семье**

В разделе 3.3 настоящей монографии были перечислены варианты эмпирических моделей семейного воспитания ребенка, реализующиеся в современных российских семьях. Охарактеризуем данные модели более подробно и рассмотрим, как в их рамках может быть реализована музыкально-образовательная стратегия с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.

*Воспроизведение в воспитании ребенка модели, сложившейся в период социализма, осуществляется родителями и старшими членами*

семьи в опоре на собственный опыт детства, достаточно уверенно, в условиях естественного взаимодействия с педагогами образовательных учреждений. Отказавшись от некоторых средств педагогического воздействия (например, связанных с ролью в жизни ребенка октябрятской и пионерской организаций), родители сохраняют верность нормативному кругу детского чтения, детских песен, мультипликационных, теле- и кинофильмов (где звучат популярные песни и мелодии), опер и балетов (в число которых неизменно входят «Лебединое озеро», «Щелкунчик», «Спящая красавица» П. И. Чайковского, «Золушка» С. С. Прокофьева), театральных спектаклей. Родители полагают, что подобное воспитание может предотвратить и нейтрализовать негативные воздействия на ребенка реалий современной жизни.

В рамках данной модели семейного воспитания ребенка органично реализуется музыкально-образовательная стратегия с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования. В сравнении с опытом детства родителей значительно шире становится спектр музыкально-образовательных услуг, имеется возможность выбора наиболее удобных организационных форм получения музыкального образования, определения уровня образования и его содержательной направленности, отвечающих возможностям и интересам ребенка.

*Возрождение патриархальных моделей семейного воспитания ребенка с доминированием религиозного и/или этнического компонента* осуществляется определенной категорией семей при поддержке соответствующих структур (воскресных школ, центров, решающих задачи возрождения традиционной культуры и др.). В воспитании ребенка доминируют средства педагогического воздействия, характерные для народной педагогики (которая, в свою очередь, сложилась в русле определенного вероисповедания), соответствующие ценности культуры, в том числе музыкальные. Тактика воспитания ребенка в рамках религиозной модели традиционно базируется на использовании религиозно-нравственных ценностей как основного средства педагогического управления.

В семье, придерживающейся религиозной модели ребенка, так же, как и в светской семье, могут быть реализованы обе музыкально-образовательные стратегии. Однако для такой семьи характерно наращивание собственного потенциала потенциалом образовательных учреждений, функционирующих в рамках соответствующей конфессии. В данных учреждениях, в числе прочих, решаются задачи музыкального воспитания и образования ребенка, обусловленные

канонами религиозного культа, а также способствующие приобщению ребенка к соответствующей ветви музыкальной культуры.

Ребенок из религиозной семьи может обучаться и в светском учреждении музыкального образования. При этом педагог должен учитывать следующее: 1) особенности отношения в соответствующем вероисповедании к музыкальному искусству как таковому, его отдельным жанрам и стилистическим направлениям, наличие ограничений в использовании средств музыкальной выразительности, допустимое содержание музыкальных образов; 2) особенности отношения к личностной самореализации, развитию природных способностей, культивированию таланта, ориентации на высокий уровень музыкально-исполнительских достижений и т. п. в контексте религиозно-нравственных ценностей; 3) логику управления действиями и поступками ребенка посредством религиозных постулатов. При этом учет данных особенностей должен проявляться только в индивидуальном порядке, не допуская внесения изменений в содержание деятельности светского музыкально-образовательного учреждения в целом.

*Освоение зарубежных моделей семейного воспитания ребенка*, ввиду естественных различий условий, в которых протекает данный процесс, осуществляется в нашей стране по преимуществу фрагментарно.

Характерными особенностями западноевропейской и, в особенности, североамериканской моделей семейного воспитания ребенка являются тенденции изначальной ориентации ребенка на достижение жизненного успеха и удачную профессиональную карьеру [96, 225]. Как полагает Н. С. Пряжников [225], современное западное общество ввиду подобной направленности семейного воспитания по сути своей является профориентационным. Музыкально-образовательный компонент в данной модели семейного воспитания обусловлен иными организационно-содержательными особенностями построения системы музыкального образования. Ориентируясь в воспитании ребенка на охарактеризованную модель, современная российская семья обогащает ее отечественными традициями обучения ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования.

Ребенок может быть включен родителями в контекст интересующей их национальной культуры посредством посещения презентационных и праздничных мероприятий, а также включения в специально организованный образовательный процесс (на базе Центров изучения национальной культуры, общественных организаций и т. п.). Как правило, в соответствующих программах

обучения, наряду с освоением языка и этикетных норм, активно востребуется музыкально-эстетический компонент – освоение национальных песен и танцев. И, напротив, родители, руководствующиеся в воспитании ребенка общими и музыкально-эстетическими идеями какой-либо модели семейного воспитания (например, японской), могут осуществлять свои намерения в рамках традиционной отечественной системы музыкального образования.

Распространенной ошибкой родителей является использование отдельных элементов модели вне ее общего контекста, в связи с чем воспитание не приносит ожидаемых результатов. Так, например, японская модель семейного воспитания привлекает родителей своим эстетическим компонентом, вниманием к художественному и музыкальному развитию ребенка. В данной модели мягкое отношение к ребенку-дошкольнику уравнивается жестким отношением к школьнику, предельной требовательностью и регламентированностью его действий. В российской семье свойственное японской модели мягкое отношение к дошкольнику нередко отождествляется с нетребовательностью, ошибочно переносится на младший школьный и подростковый возраст и, в конечном счете, приводит к попустительству [5]. В свою очередь, ориентация родителей на западноевропейскую или североамериканскую модели, предполагающие достаточно раннее обретение ребенком самостоятельности и уход из родного дома, приводит в российской семье к весьма болезненному разрыву традиционных связей между поколениями, влечет за собой последовательность взаимосвязанных проблем в жизнедеятельности родной семьи, способы решения которых отсутствуют в опыте как родителей, так и старших членов семьи.

*Конструирование родителями новой модели семейного воспитания ребенка* в опоре на складывающиеся в обществе новые представления о престижных сферах деятельности, личностной и профессиональной самореализации во многом отражают тенденции, характерные для охарактеризованной выше североамериканской модели. Родители целенаправленно ориентируются на определенную номенклатуру образовательных услуг, конкретные учреждения общего и дополнительного образования, отвечающие их представлениям о современном эталоне воспитания и соотносящиеся с желаемой картиной будущего жизненного, в том числе профессионального, самоопределения ребенка. Ожидаемые результаты образования все чаще рассматриваются родителями сквозь призму их представлений о перспективных и престижных сферах профессиональной деятельности,

особенностях взаимоотношений в современном профессиональном коллективе, корпоративной этике.

В этом ряду находят свое место и результаты музыкального образования: владение музыкальным инструментом, умение петь, танцевать, культура движения, опыт сценического поведения, эрудиция в области искусства и др. все чаще расцениваются родителями в качестве значимого фактора будущей профессиональной карьеры ребенка вне зависимости от избранной сферы деятельности. Музыкально-образовательная стратегия с задействованием потенциала учреждения дополнительного образования органично реализуется в рамках охарактеризованного подхода.

Варианты реализации музыкально-образовательных стратегий в современной российской семье могут быть прослежены и *на уровне различных социальных условий.*

В современных *высокообеспеченных семьях и семьях элиты* музыкально-образовательная стратегия с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения может быть реализована во всей своей полноте, включая покупку дорогих высококачественных музыкальных инструментов; насыщение семейной музыкальной среды звуковоспроизводящей аппаратурой высокого класса и качественными, дорогостоящими носителями музыкальной информации; посещение концертов и спектаклей именитых музыкантов-исполнителей, в том числе за рубежом; материальное обеспечение участия ребенка в различных музыкально-творческих проектах, конкурсах, «балах» и пр.

В своем сложившемся, традиционном варианте (ДМШ, ДШИ) дополнительное музыкальное образование, утратившее былую знаковую сущность и ставшее доступным для широких слоев населения, не вызывает в семьях элиты особого интереса. Как правило, в данных семьях ищутся иные, эксклюзивные организационно-содержательные возможности реализации музыкально-образовательной стратегии: это наиболее престижные музыкальные школы; авторские школы и студии именитых классических и эстрадных исполнителей; детские творческие коллективы, выступающие по телевидению, активно гастролирующие за рубежом, принимающие участие в масштабных событиях (концертах, праздниках).

В современных *малоимущих и социально неблагополучных семьях* реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования достаточно часто присуще так называемое

*жертвенное* [91] и/или *самосохранительное* [145] поведение родителей.

Характерной особенностью *жертвенного поведения* является изыскание родителями возможностей материального обеспечения процесса дополнительного образования ребенка (музыкального, художественного, спортивного и др.) при ущемлении своих собственных интересов (посредством дополнительных заработков, отказа от покупки вещей, не являющихся жизненно необходимыми, и т. п.). Для данного варианта характерно встречное движение интересов ребенка и родителей в получении им музыкального образования, причем интерес родителей имеет не только актуальный, но и прогностический характер. Посредством включения ребенка в процесс музыкального образования родители не только стремятся вывести его за пределы социально неблагополучной среды, но и повышают социальный статус семьи в собственных глазах и в глазах окружающих, а в перспективе ориентируются на действительное обретение выросшим ребенком нового, более высокого социального статуса. Дети из таких семей также могут ставить высокие цели, стремясь повысить свой социальный статус (тяготеют к участию в конкурсах и популярных проектах, нацелены на достижение результата, на победу).

Жертвенное поведение семьи в процессе реализации музыкально-образовательной стратегии органично сливается с *самосохранительным поведением*. Однако для последнего в большей степени характерно стремление не повысить, а *сохранить* в своих глазах и глазах окружающих социальный статус семьи, частично утраченный вследствие каких-либо объективных или субъективных, надсемейных или внутрисемейных причин. Так, например, следование модели воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления в неполных семьях эксплицирует стремление членов семьи преодолеть негативные стереотипы в оценке воспитательного потенциала подобной семьи, содержания и результатов воспитания.

Экспликации различных вариантов реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования способствует изучение *родительских установок и мотивов, побудивших их обучать ребенка музыке*.

Согласно результатам обследования, проведенного О. Ф. Антипиной [16], для родителей ведущими мотивами обучения детей музыке в учреждении дополнительного образования является

социальное и личностное развитие ребенка средствами искусства. Большинство родителей считает, что систематические занятия в детской школе искусств способствуют воспитанию у ребенка личностных качеств – ответственности, трудолюбия, усидчивости, умений планировать и организовывать свою деятельность, способствуют личностно-творческой самореализации ребенка и, в конечном счете, его успешному самоопределению во всех сферах жизнедеятельности. Мотив профессиональной ориентации при этом оказался наименее выраженным. Аналогичные результаты были получены при проведении масштабных социологических обследований в рамках Свердловской области [166, 167].

Для детей, приступающих к обучению в музыкальной школе, ведущими мотивами являлись: «получение удовольствия от эмоционального насыщения и творческого самовыражения в элементарном игровом музицировании, стремление к общению со сверстниками в коллективных формах музыкальной деятельности, удовлетворение любопытства и развитие познавательного интереса через занимательные музыкально-дидактические игры, стремление подражать родственникам, занимающимся музыкой, потребность в одобрении со стороны родителей, стремление к самоутверждению, признанию в глазах взрослых и сверстников через выступления в домашних и школьных концертах, успехи в обучении» [16, с. 7].

Сопоставляя мотивы детей и родителей, выявленные О. Ф. Антипиной, можно утверждать, что, вопреки распространенному обыденному мнению, интересы детей и родителей в выборе музыкального образования в качестве приоритетного направления не противоречат друг другу. Более широкий спектр, большая глубина и прогностическая направленность родительских мотивов, по нашему мнению, свидетельствуют о выполнении ими базовой родительской роли посредника в освоении ребенком социального мира, проводника, сопровождающего переход детей во взрослый мир [254, 282].

Суммируя мнения исследователей и подводя итог собственным многолетним наблюдениям, мы выделили следующий *спектр установок, побуждающих родителей обучать ребенка музыке*:

- стремление приобщить ребенка к миру Прекрасного;
- признание права ребенка (независимо от уровня музыкальной одаренности) на занятия музыкой «для себя»;
- признание права музыкально одаренного ребенка на развитие своих способностей с возможной перспективой профессиональной самореализации;



– представление о музыкальном образовании как неотъемлемом компоненте хорошего («правильного») воспитания ребенка и свидетельстве социального благополучия семьи;

– формирование значимых качеств личности;

– изыскание эквивалента трудового воспитания;

– предотвращение негативных влияний окружающей среды;

– реализация не состоявшейся в собственном детстве мечты;

– следование семейным традициям;

– осознание прогностической значимости музыкального образования.

Значительное число родителей принимает решение о музыкальном обучении своего ребенка, стремясь *приобщить его к миру Прекрасного* – интуитивно или руководствуясь идеями музыкально-эстетического воспитания. По их мнению, каждый человек должен получить возможность учиться музыке «для себя»; обучение музыке внесет в его жизнь гармонию и красоту, проводником которой в жизнь станет владение музыкальным инструментом и певческим голосом, умение читать нотную запись, музыкальные знания.

При этом далеко не все родители уверены в том, что их ребенок одарен музыкально – напротив, его музыкальные возможности могут оцениваться в семье достаточно скромно. Однако в условиях открытости и доступности музыкального образования можно «попробовать» – «вдруг получится?» – и чему-нибудь (хоть немного!) научиться.

Притягательность музыкального образования для данной категории родителей во многом связана с опытом собственного детства: одни из них сохранили яркие воспоминания о собственном музыкальном обучении, другие, напротив, сожалеют о мечтах, не реализованных в детстве, и стремятся предоставить такую возможность своему ребенку.

Музыкальное образование может рассматриваться и как *неотъемлемый элемент эталона воспитания*. Данная позиция перекликается с рассмотренной выше, однако в ценностных установках родителей превалирует сам факт обучения ребенка в ДМШ, владения музыкальным инструментом, нотной грамотой, знаниями о музыке. Весомое место в родительской шкале воспитательных ценностей занимает и ожидаемое повышение уровня общей культуры и воспитанности ребенка, а также возможность его общения с детьми аналогичного уровня культуры и направленности воспитания. Однако, к сожалению, представление родителей о

музыкальном образовании как элементе «правильного» воспитания нередко свидетельствует о нормативном подходе к воспитанию ребенка, следованию определенным стереотипам и шаблонам («Музыке учатся дети из приличных семей»).

Многие родители стремятся посредством музыкального образования решить задачи *общего развития и личностного становления ребенка*. Задачи воспитания, которые ставит перед собой данная категория родителей, не связаны напрямую с получением именно музыкального образования. Так, достаточно часто выбор музыкальных занятий диктуется задачами социализации ребенка-дошкольника (особенно, если он не посещает ДООУ), развития у него мышления, памяти, воображения, формирования значимых черт характера (целеустремленности, ответственности, трудолюбия, выдержки). Таким образом, развивающие возможности музыкального искусства родителями в определенной степени осознаются, хотя как таковые не доминируют в ценностных установках.

Достаточно часто родители соотносят музыкальное образование с *необходимостью подготовки ребенка-дошкольника к обучению в школе*. Проведенные нами обследования показывают, что данная категория родителей с интересом воспринимает современные развивающие программы музыкально-эстетического воспитания, не настаивает на обязательном изучении нотной грамоты или обучении игре на музыкальном инструменте. Это свидетельствует о верном понимании сущности подготовки детей к последующему обучению в школе, которая всегда являлась и продолжает являться неотъемлемым компонентом воспитания ребенка-дошкольника.

К сожалению, в родительских установках определенной, достаточно многочисленной категории родителей «подготовка к школе», понимаемая буквально, начинает доминировать. В этом случае акценты переносятся с задач развития ребенка на задачи усвоения им нормативных требований образовательного процесса, как можно более раннее формирование тех знаний, умений и навыков, которые традиционно являлись прерогативой обучения в начальных классах. Воспринимая задачу подготовки к школе буквально, родители, на основе стереотипных быденных представлений, пытаются смоделировать особенности школьного обучения. Характерной особенностью их действий является стремление «занять» ребенка чем-либо, независимо от направленности обучения. Для некоторых из них главную воспитательную ценность представляют именно трудности, тяготы учебы, которые ребенок должен учиться преодолевать; игровые же формы обучения расцениваются ими как

«баловство». В содержании музыкального образования для данной категории родителей значимым является «изучение нот» и игра на музыкальном инструменте, а развивающие музыкально-эстетические программы обучения ими не всегда приветствуются.

Достаточно часто современные родители изыскивают в музыкальном образовании ребенка *эквивалент его трудового воспитания*, либо устанавливая прямые аналогии между занятиями музыкой и трудовыми обязанностями членов семьи, либо сопоставляя учебный труд ребенка с художественно-творческим трудом профессионального музыканта-исполнителя. Как правило, подобная позиция родителей предполагает строгое и требовательное отношение к результатам обучения. Некоторые родители посредством дополнительной учебной нагрузки хотят *предотвратить негативные влияния среды* на ребенка, «отвлечь от улицы», занять каким-либо «полезным делом».

Рассмотренные варианты родительских установок и позиций могут находить свое закрепление на уровне *семейной традиции музыкального образования*, передающейся от поколения к поколению. Складывавшиеся на протяжении веков «цеховые» традиции передачи музыкальной профессии, нашедшие яркую реализацию в профессиональных музыкальных династиях, характерны и для практики современных музыкальных школ. Помимо этого, традиции музыкального образования могут существовать и в семьях, где нет музыкантов-профессионалов, но сложились устойчивые традиции любительского музицирования и общения с высоким музыкальным искусством. Практика показывает, что среди контингента учащихся и выпускников музыкальных школ, функционирующих на протяжении многих лет, семейные династии можно проследить на уровне нескольких поколений.

*Прогностическое оценивание результатов музыкального образования* осуществляется современными родителями в двух содержательных аспектах: как ожидание насыщенной духовной жизни («будет жить в атмосфере красоты», «станет душой компании» и т. п.) и как возможный вариант профессионального самоопределения. Как правило, родители напрямую не связывают музыкальное обучение с отдаленными перспективами профессионального выбора, однако и не исключают данной возможности («А вдруг из него что-нибудь получится?», «Вдруг действительно станет артистом?», «Вдруг захочет учиться в музыкальном училище, консерватории?»).

Следует отметить, что реалии настоящего времени (стремительный темп научно-технического прогресса, переоценка

ценностей и приоритетов и т. п. приводят к разрыву привычных связей между поколениями. Моделируя будущее, современные родители достаточно часто испытывают растерянность. Для многих из них характерно стремление как можно шире реализовать возможные варианты дополнительных занятий ребенка («На всякий случай», «Никогда не знаешь, что в жизни пригодится», «В будущем может пожалеть, что не учился музыке» и т. п.).

Результаты проведенных непосредственно нами обследований<sup>26</sup> показали, что в современной практике дополнительного музыкального образования в равной степени представлены два механизма реализации семейной музыкально-образовательной стратегии: а) на основе семейных традиций (к числу таковых нами были отнесены те семьи, в которых наличествовал хотя бы один человек с опытом музыкального образования не ниже детской музыкальной школы); б) освоение родителями впервые. Количество представителей каждой категории в целом составило около 50 % с незначительными отклонениями по разным выборкам.

Анализ родительских установок свидетельствует о том, что в выборе музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования большинство родителей руководствуется идеями музыкально-эстетического воспитания, общего развития ребенка, формирования значимых качеств личности (от 50 до 83 % по разным выборкам). Более половины родителей изыскивают в обучении ребенка музыке аналог трудового воспитания; около половины родителей считает, что обучение ребенка музыке является неотъемлемым компонентом «настоящего» воспитания.

Более трети родителей полагает, что каждый человек имеет право учиться музыке «для себя» и руководствуется прогностическими соображениями об отдаленной пользе музыкального образования. Для родителей значим факт обучения ребенка игре на музыкальном инструменте, получения знаний о музыке, обретение опыта публичных

---

<sup>26</sup> В обследованиях приняли участие 58 педагогов учреждений дополнительного музыкального образования гг. Екатеринбург, Арти, Асбест, Бисерть, Богданович, Верхняя Пышма, Красноуфимск, Нижний Тагил, Нягань, Орск, Первоуральск, Тольятти, с. Калтасы Республики Башкортостан, структурировавших информацию об учащихся, и 311 родителей учащихся. В совокупности была получена информация о 753 индивидуальных вариантах реализации в семьях музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.

выступлений, хотя они и не связывают будущее ребенка с профессией музыканта (данная позиция более ярко представлена в группе обследуемых с наличием в семье традиций музыкального образования – 48 %). Около трети родителей соотносят владение музыкальным инструментом с перспективой личностной самореализации подростка, взрослого в кругу друзей. Чуть менее трети родителей стремится посредством обучения ребенка музыке предотвратить негативные влияния на него окружающей среды и сформировать надлежащий круг общения, найти «приличных», интересных, творческих друзей.

Обратим внимание на тот факт, что разница общих значений, полученных по двум категориям обследуемых (с семейными традициями музыкального образования и отсутствием таковых) невелика и, по преимуществу, колеблется в интервале от 1 до 6 %. Исключение составляет оценка уровня музыкальной одаренности ребенка: в семьях с традициями музыкального образования родители более уверены в ее наличии у ребенка, чем в семьях с отсутствием таких традиций (разница составляет 12 %). Эта же категория семей выражает большую убежденность в значимости приобщения детей к миру Прекрасного (разница 10 %) и в том, что обучение ребенка музыке является неотъемлемым компонентом «настоящего» воспитания (разница 9 %). Однако подобные различия при общей картине соотношения выборов вариантов ответа нельзя считать существенными.

В родительских установках относительно пользы музыкального образования наличествуют определенные гендерные различия. Некоторые достоинства получения ребенком музыкального образования считаются в равной степени значимыми и для мальчиков, и для девочек (количественные показатели практически равны). К их числу относится убежденность родителей, реализующих музыкально-образовательную стратегию на основе традиций, в необходимости приобщения детей к миру Прекрасного. Соотнесение занятий музыкой с формированием значимых черт характера в данной группе обследуемых в большей степени выражено в отношении мальчиков, так же, как и предотвращение негативных влияний «улицы». Соотнесение обучения музыке с трудовым воспитанием более характерно по отношению к девочкам. В группе родителей, впервые осваивающих музыкально-образовательную стратегию, напротив, перспективы предотвращения негативного влияния «улицы» путем погружения ребенка в занятия полезным делом в большей степени выражены по отношению к девочкам (по-видимому, считается, что мальчику свойственны занятия каким-либо иным полезным делом).

Более значимыми представляются различия, выявленные при соотнесении данных, полученных в условиях анонимного анкетного опроса родителей, с данными, озвученными родителями в общении с педагогом музыкального образования. Среди родительских установок есть устойчивые, в равной степени проявляющиеся в условиях анонимного опроса и непосредственного общения с педагогом, а есть неустойчивые, рассогласованные, значимость которых в общении с педагогом завышается или занижается.

В первую очередь, следует обратить внимание на то, что в общении с педагогом учреждения дополнительного музыкального образования родители не склонны подчеркивать факт музыкальной одаренности ребенка (в условиях анонимного опроса – 61 % в семьях с традициями музыкального образования, 48 % в семьях, впервые осваивающих музыкально-образовательную стратегию, в условиях непосредственного общения – 34 %). В то же время сами педагоги, оценивая уровень музыкального развития детей по нескольким критериям в трехбалльной системе, около 60 % из них отнесли к высокому уровню (3 балла). Средний балл по группам составил 2,29 в семьях, впервые осваивающих музыкально-образовательную стратегию, и 2,42 в семьях с традициями музыкального образования.

Причины сложившейся ситуации могут быть достаточно широкими. Так, на наш взгляд, не следует недооценивать возможность того, что родители, уверенные в наличии у ребенка музыкальных способностей, стремящиеся создать условия для их дальнейшего развития и даже связывающие с музыкальным искусством отдаленные перспективы его профессионального самоопределения, в общении с педагогом могут не афишировать эти позиции. Данный факт может объясняться особенностями национального менталитета, в котором традиционно поощряется скромность, некоторое занижение самооценки и родительской оценки, доминирует ожидание признания способностей ребенка не со стороны семьи, а со стороны посторонних людей. Сохраняется влияние стереотипов негативного оценивания действий семьи, целенаправленно реализующей семейную музыкально-образовательную стратегию, как авторитарных действий, идущих вразрез с волеизъявлением ребенка. В этой связи можно предположить, что многие родители, уверенные в правильности избранной музыкально-образовательной стратегии, стремятся оградить себя и своих детей от возможной негативной оценки.

Если свое мнение относительно наличия у ребенка музыкальных способностей родители в общении с педагогом склонны скрывать, то свое следование современным гуманистическим

концепциям музыкального воспитания и образования с акцентированием развивающего компонента родители в общении с педагогом склонны подчеркивать (51 %). Однако в условиях анонимного опроса приверженность родителей идеям приобщения ребенка к миру Прекрасного, обучения музыке «для себя» проявляется еще более ярко (73 % в семьях, впервые осваивающих музыкально-образовательную стратегию и 83 % в семьях с традициями музыкального образования).

По таким позициям, как отождествление обучения музыке с «настоящим», «правильным» воспитанием и формирование посредством данного обучения значимых личностных качеств (трудолюбие, целеустремленность и др.) разброс показателей в условиях открытого общения родителей с педагогами и анонимного опроса оказался небольшим.

Значительное количество родителей дошкольников в общении с педагогом музыкально-образовательного учреждения не скрывают, что посредством обучения ребенка музыке они стремятся подготовить его к обучению в школе. Данная подготовка соотносится ими с приобщением ребенка в раннем возрасте с каким-либо систематическим занятием, носящим учебный характер. Подобное стремление в условиях анонимного опроса значительно сильнее выражено в семьях с традициями музыкального образования.

Для значительного числа родителей характерно повышенное внимание к уровню сложности музыкально-образовательных программ, способствующему решению задач трудового воспитания. Оно также проявляется более высоко в условиях анонимного опроса, чем в общении с педагогом, в особенности со стороны родителей детей-дошкольников. Негативная оценка уровня сложности образовательных программ в условиях анонимного опроса проявилась лишь в единичных случаях.

В условиях анонимного опроса значительно ярче проявились сожаления родителей о не полученном в детстве музыкальном образовании (40 % в условиях анонимного анкетирования, 19 % озвучено в общении с педагогом). Причины подобного опыта детства либо носили социальный характер (в селе, поселке, малом городе не было музыкальной школы, в семье не было денег и т. п.), либо были обусловлены особенностями функционирования учреждений дополнительного музыкального образования (ребенок не прошел конкурсный отбор при поступлении, пришел слишком поздно – обучение следовало начать раньше и т. п.). Тем не менее, многие из опрошенных родителей занимались в различных кружках, спортивных

секциях, коллективах художественной самодеятельности. Среди членов семьи были представлены музыканты-любители, самостоятельно научившиеся играть на музыкальном инструменте, а также признанные в семейно-дружественном кругу «солисты» семейных праздников и торжеств – мамы, папы, бабушки, дедушки, тети, дяди ребенка (в ряде анкет было указано, что в подобных ролях выступают все члены семьи).

В значительном количестве семей (от 30 до 40 % по различным выборкам) музыкально-образовательная стратегия с задействованием потенциала учреждения дополнительного образования реализуется в ее модифицированном варианте, когда ребенок, параллельно с музыкальными занятиями, обучается еще где-либо. Проведенные опросы показали, что дети (старшие дошкольники и младшие школьники) параллельно с обучением в музыкальной школе занимаются изобразительным искусством, лепкой, хореографией (классический балет, народные, бальные, спортивные танцы), спортом (айкидо, каратэ, футбол, хоккей, фигурное катание, спортивная и художественная гимнастика, синхронное плавание), занимаются в театральных и цирковых студиях, посещают школы развития, психологические тренинги. При таком подходе музыкально-образовательное направление утрачивает приоритет и становится одним из прочих равных в воспитании ребенка.

Доминирование альтруистических, гуманистических мотивов в обосновании родителями выбора музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования подтвердило наши предположения о соответствии данной стратегии позитивным качественным характеристикам детоцентристского типа семьи [78]. При этом индивидуальные варианты сочетаний родительских установок свидетельствовали о некоторых различиях в представлении разных семей об эталоне воспитания, желаемом образе ребенка, трудовом воспитании и др. В рамках единой музыкально-образовательной стратегии значимость музыкального образования в различных вариантах моделей семейного воспитания варьировала от цели до средства. В процессе обследований были также получены результаты, подтвердившие предположения о жертвенном и самосохранительном поведении определенной категории семей, реализующих музыкально-образовательную стратегию с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.



#### 4.4. Учет различных условий семейного воспитания ребенка в модели реализации музыкально-образовательного направления

*Вариативность* реализации музыкально-образовательной стратегии проявляется в многообразии условий и тактик воспитания ребенка в семьях, различающихся по уровню культуры, социальному и имущественному положению, количественному и персональному составу, семейному укладу, целевым ориентирам в воспитании ребенка.

В опоре на *структурные параметры семьи* может быть осуществлена достаточно тонкая дифференциация количественных и качественных характеристик семьи с последующим осмыслением особенностей функционирования семейной системы. Это позволяет осуществлять типологизацию многочисленных вариантов семейной жизнедеятельности, обстоятельно анализировать особенности функционирования конкретных семейных систем с целью коррекции дисфункциональных моментов.

*Типологизация*, обеспечивающая «возможность более дифференцированного и, вследствие этого, более адекватного описания объектов» [170, с. 64], играет важнейшую роль в исследованиях семьи, присущих ей явлений и процессов, протекающих в ее условиях.

*Типологии семьи* «строятся в тесной связи с тем ракурсом, под которым исследуется совокупность объектов» [170, с. 68]. Проведенный нами анализ многочисленных работ по семейной проблематике показывает, что в качестве *типобразующих признаков* (в иной терминологии – типологизирующих критериев) могут задействоваться самые разнообразные количественные и качественные характеристики семьи. Перечислим некоторые из них, широко представленные в современных межотраслевых исследованиях по семейной проблематике: численный и персональный состав, место проживания, уровень материальной обеспеченности, семейный стаж супругов/родителей, социальный и профессиональный статус членов семьи, уровень образования членов семьи, особенности семейного быта и уклада, распределение властных полномочий, принадлежность к определенной культуре, вероисповедание, ориентация на материальные или духовные ценности, характер проведения досуга, особенности внутрисемейных отношений, стиль воспитания ребенка, психологический микроклимат и многие другие.

Указанные и другие характеристики могут задействоваться единично и в комплексе. Так, например, Л. В. Карцева [125] выявляет типы семьи на основании таких параметров, как состав, распределение властных полномочий, экономическая основа, первичность или повторность брака, Т. А. Гурко [84] – типы особенностей воспитания ребенка в семье на основании таких критериев, как структурный (демографический) признак, уровень материальной обеспеченности, социально-профессиональный статус и уровень образования супругов/родителей.

Множественность подходов к выделению предмета исследования обуславливает возможное и реальное многообразие типологий семьи, явлений и процессов, характеризующих ее жизнедеятельность. Выявленные авторами новые типы семьи могут находить свое место в рамках ранее существовавших типологий, углубляя, расширяя или трансформируя традиционные, устоявшиеся представления. Выбор в качестве предмета изучения незадействованного ранее аспекта жизнедеятельности семьи, новизна авторского подхода приводят к появлению новых типологий. Таким образом, тенденция к дифференциации семейведческого знания проявляется в единстве движения как вглубь, так и вширь. Выявленные типы семейного воспитания могут эксплицироваться в виде перечней с различной степенью градации позиций, полярных шкал, шкал с выделением полярных и промежуточных позиций.

Наиболее востребованной в массовой педагогической практике является типологизация семей по *количественному и персональному составу*, выполненная на основе следующих параметров: наличие в семье обоих или одного родителя, число детей в семье, совместное проживание или внесение деятельного вклада в воспитание ребенка представителей старшего поколения (дедушек, бабушек), родственников по боковой линии. В подобных типологиях находят отражение первичность или повторность брака; причины, по которым семья стала неполной; социальный и профессиональный статусы членов семьи [65, 86, 87, 108, 142, 163, 226, 246, 273, 301, 302].

Многочисленные авторские варианты типологизации семьи представлены в логике *базовых интегративных категорий*, посредством которых характеризуются качественные особенности семейной жизнедеятельности в совокупности различных факторов: семейная среда, семейный уклад, психологический климат

(микроклимат) семьи, семейная (внутрисемейная) атмосфера, дом (домашний очаг)<sup>27</sup>.

Характерной особенностью подобных типологий является стремление авторов закрепить выявленные ими типы семьи посредством лаконичных образных характеристик: «вулканическая семья», «семья-санаторий», «семья-крепость», «семья с кумиром», «семья-маскарад» у А. С. Спиваковской [254], «недоверчивая семья», «легкомысленная семья», «семья-театр» у В. М. Целуйко [294]. Аналогичные подходы реализуются при типологизации семейных ролей ребенка – «ребенок-игрушка», «ребенок-долг», «ребенок-надежда», «ребенок-радость» [176], «кумир семьи», «сокровище (мамино, папино, бабушкино)», «Золушка» [147], «козел отпущения», «любимчик», «примиритель», «бэби» [254], а также взрослых – «папа-мама», «мама-папа» [41], «бабушка-жертва», «бабушка-соперница» [226, 254].

Типологизация *семейных отношений* осуществляется в рамках полярных шкал «любовь – ненависть», «доминирование – подчинение» [254], «власть – подчинение», «эмоциональная привязанность – отталкивание» [96]. Вычленяются следующие типы семейных отношений: содружество, сосуществование, конфронтация [81]; сотрудничество, паритет, соревнование, конкуренция, антагонизм [130, 131]; диктат, опека, сосуществование на основе невмешательства, сотрудничество [147, 246].

Множественность вариантов типологизации *детско-родительских отношений* настоятельно требует выявления их обобщенных параметров, которые, как считает Г. Г. Семенова-Полях, могли бы послужить «основаниями как для систематизации различных классификаций детско-родительских отношений, так и для их единой типологии» [240, с. 5]. Таковыми параметрами, по ее мнению, могут быть «вовлеченность субъектов в детско-родительские отношения, превалирование субъекта в детско-родительских отношениях и характер взаимодействия» [240, с. 5].

В логике полярных шкал детско-родительские отношения дифференцируются на нормальные и нарушенные [302], надежные и ненадежные [244]. В логике шкал, где представлены полярные позиции и промежуточный (нейтральный) вариант, детско-родительские отношения дифференцируются на позитивные, формальные и негативные [154], положительные, амбивалентные и отрицательные [244].

---

<sup>27</sup> См. раздел 1.3 настоящей монографии.

Наблюдая за отношением родителей к детям во второй половине XIX в., А. Н. Острогорский выделил две их «крайности», между которыми, по его мнению, находит место «множество различных оттенков»: «постановка детей или в самый центр семейной жизни, или, наоборот, на крайнюю ее периферию» [207, с. 288].

В современных исследованиях типологизация *родительского отношения к ребенку* осуществляется на основании двух критериев: эмоционального (степень эмоциональной близости родителей и детей или, в иной терминологии, степень выраженности эмоционального отношения родителей к ребенку) и поведенческого (степень осуществления родителями контроля за поведением ребенка или, в ином варианте, степень свободы ребенка как следствие осуществления родителями контроля за его воспитанием) [111, 186, 226, 254].

Оперирование шкалами, отражающими полярные варианты родительского отношения к ребенку («симпатия – антипатия», «уважение – пренебрежение», «близость – отдаленность») и шкалами, отражающими полярные варианты родительского контроля (чрезмерная опека – излишняя требовательность, большое / минимальное количество запретов и ограничений и т. п.) позволяет конструировать различные модели семейного воспитания, количество которых определяется числом возможных сочетаний структурных элементов шкал. Более тонкая дифференциация особенностей родительского отношения к ребенку может быть осуществлена при выявлении степени жесткости или мягкости воспитательных воздействий, степени требовательности к ребенку (требования к выполнению установленных стандартов поведения) в сочетании с уважением к его правам и потребностям. Стили семейного воспитания дифференцируются на авторитарный и демократический (или свободный) [108]; авторитетный, авторитарный, разрешительный (либеральный), безучастный (индифферентный) [111, 226].

В выявленных авторами типах семьи и процессов, присущих семейной жизнедеятельности, нередко находят отражение различные аспекты музыкального воспитания и образования ребенка. В свою очередь, в каждом из выявленных типов находят закрепление какие-либо локальные характеристики семейной жизнедеятельности или их совокупность, в условиях которых осуществляются музыкально-воспитательные и музыкально-образовательные процессы. В частности, для сферы музыкального образования представляются актуальными характеристики, отраженные в типологии семей по характеру проведения досуга (семьи открытые, ориентированные на общение и индустрию культуры, и закрытые, ориентированные на

внутридомашний досуг); по типу потребительского поведения (где представлен «интеллектуальный» тип потребления с высоким уровнем расходов на зрелищные мероприятия, покупку книг, журналов); по территориально-географическому признаку, где находят отражение возможности получения семьей художественных впечатлений и художественного образования в крупных, средних, малых городах и на селе, механизмы сохранения и трансляции народной культуры [65, 147, 273, 302].

Признаки, в соответствии с которыми семья может быть отнесена к тому или иному типу, неоднородны. Часть из них более открыта, доступна для анализа, опирается на статистические данные; другая часть более закрыта и требует глубокого изучения и интерпретации поведения членов семьи, особенностей семейных отношений. Информация, необходимая для отнесения семьи к тому или иному типу, может быть получена как непосредственно, так и опосредованно, а позиция исследователя – в той или иной степени носить субъективный характер.

Так, например, варианты типологизации семьи по территориальному (географическому) признаку, количественному и социальному составу, структуре, количеству детей, семейному стажу, материальному уровню, уровню образования родителей основываются на изучении объективных статистических данных и в меньшей степени зависят от субъективной позиции исследователя. Однако в русле перечисленных вариантов типологизации возможна только частичная характеристика воспитательного потенциала семьи, поскольку они не затрагивают специфику внутрисемейных отношений. В свою очередь, информация, на основе которой осуществляется типологизация воспитательных возможностей семьи, – особенности семейного быта и уклада, специфика внутрисемейных отношений, состояние психологического здоровья семьи и др. – труднодоступна и в наибольшей степени подвержена субъективной трактовке со стороны исследователя.

Типологизация семей учащихся осуществляется также непосредственно в теории и практике музыкального образования. В частности Е. П. Александров связывает с «типологизацией обучающихся (в генеральной совокупности и в конкретной аудитории), преследующей констатационные и прогностические цели» [10, с. 9], возможность реализации на музыкальных занятиях дифференцированного и, глубже, личностно ориентированного подхода. Е. И. Замошина отмечает, что «целенаправленное руководство со стороны школы процессом создания музыкально-

семейного “микроклимата” должно происходить на основе учета различных групп семей и реальных условий их жизни» [106, с. 15].

В качестве типобразующих признаков выступают: отношение родителей к музыке, к музыкальному воспитанию детей, к совместной с детьми музыкальной деятельности; место общения семьи с музыкой; наличие, уровень, особенности проявления музыкальных и художественных интересов, музыкальных предпочтений родителей [10, 106, 177, 283]. Опыт типологизации семей в научных исследованиях убедительно доказывает возможность выбора в качестве типобразующего признака любой из характеристик музыкального, художественного, эстетического компонентов жизни семьи, воспитания и образования ребенка.

Наиболее востребованной в этом плане в музыкально-педагогических исследованиях является категория «отношение». Как утверждает Е. П. Александров, «отношение к музыке, представляющее собой личностно-смысловое структурное образование», является «педагогически целесообразным типобразующим свойством в музыкальном воспитании» [10, с. 4].

Так, например, Е. И. Замошина [106] выявляет три типа отношения родителей к музыке и музыкальному воспитанию – позитивный, нейтральный и нигилистический. Очевидно, что идее сознательного музыкального воспитания ребенка соответствует первый из них. В зависимости от места общения с музыкой автор подразделяет семьи на следующие группы: слушающие музыку как дома, так и в «живом» исполнении; слушающие музыку только дома, при помощи технических средств музыкальной информации (именно этот тип, как показали проведенные Замошиной обследования, является доминирующим); не слушающие музыку.

С. А. Феруз осуществил типологизацию семей на основании отношения старших членов семьи к воспитанию музыкальной культуры ребенка<sup>28</sup>. Опираясь двумя составляющими данного понятия (отношение взрослых к самой идее воспитания музыкальной культуры ребенка и отношение взрослых к совместной с ребенком музыкальной деятельности), он сконструировал четыре типа семьи, «характеризующиеся системой взглядов взрослых на идею воспитания и на свое место в ее реализации» [283, с. 11]: позитивно-активный, позитивно-пассивный, индифферентно-пассивный и однозначно негативный. Первый из них, квалифицируемый автором как «оптимальный вариант», однозначно соответствует идее сознательного

---

<sup>28</sup> См. раздел 4.2 настоящей монографии.

музыкального воспитания ребенка в семье; второй можно считать благоприятным для перехода семьи от стихийного музыкального воспитания к сознательному; в третьем и четвертом вариантах позиция семьи нуждается в серьезной коррекции. При этом исследователь поясняет, что однозначно негативный вариант в его практике не встретился, и, соответственно, представлен лишь теоретической моделью

По мнению М. С. Мацковского, «использование многообразных типологий помогает получить более полную, “многоцветную” картину важнейших характеристик семьи» [170, с. 64]. Тем не менее практика показывает, что в условиях доминирования тенденции к дифференциации знания о семье искомая картина становится все более мозаичной. Настоятельной необходимостью становится упорядочивание многочисленных типологий семьи (подобную работу, в частности, провели В. С. Торохтий [273] и Л. Б. Шнейдер [302]), поиск логического стержня, позволяющего интегрировать многообразную информацию о семье, полученную в различных отраслях научного знания.

Аналогичная картина складывается и в педагогике музыкального образования. Опыт типологизации семьи в научных исследованиях убедительно доказывает возможность ее осуществления в опоре на любую из характеристик музыкальной сферы жизнедеятельности семьи и ее музыкально-образовательного компонента. Однако в практике настоятельно ощущается необходимость обратного восхождения к более обобщенным вариантам типологизации – типологиям, позволяющим интегрировать разнообразные характеристики семьи; предполагающим оперирование небольшим количеством типовых вариантов; основанным на доступной информации, которая может быть получена педагогом непосредственно в ходе педагогического процесса.

Является очевидным тот факт, что одна и та же семья в логике различных типологий может быть отнесена к различным типам. В свою очередь, в логике отдельно взятой типологии количественные и качественные характеристики семьи, выходящие за рамки типобразующего признака, могут существенным образом различаться. Учитывая, что каждая из характеристик семейной жизнедеятельности обуславливает те или иные особенности функционирования семьи, можно констатировать, что в рамках определенного типа семьи, явления или процесса, характеризующего семейную жизнедеятельность, представлен (при общем единообразии)

широкий спектр реальных и возможных вариантов функционирования семейных систем.

Разработанная нами *модель музыкального образования ребенка в семье* отражает логику реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления и позволяет объединить разнообразные количественные и качественные характеристики семьи в контексте осмысления вопроса о принятой в семье музыкально-образовательной стратегии и соответствующей тактике действий.

Структура модели носит блочно-модульный характер. В каждом из блоков модели представлены инвариантный и вариативный компоненты.

*Инвариантный компонент* включает универсальные позиции, раскрывающие сущность музыкально-образовательного направления в воспитании ребенка.

*Вариативный компонент* включает спектр *модулей* по каждой позиции, в котором находят отражение различные количественные и качественные характеристики семьи. Содержание модулей определяется в рамках разработанных исследователями многочисленных шкал и типологий<sup>29</sup>, упорядочивающих разнообразные варианты семейного жизнеустройства, в том числе в аспекте его художественно-эстетической составляющей.

Предлагаемая модель состоит из пяти<sup>30</sup> взаимосвязанных и взаимообусловленных *блоков*: ценностно-ориентационного, целевого, организационно-содержательного, инфраструктурного, операционного. Возможны различные варианты ее графического воплощения: от предельно лаконичного, в котором блоки замкнуты соединительными линиями в единое целое, до максимально детализированного, в котором, помимо соединительных линий, взаимонаправленными стрелками фиксируются многообразные взаимосвязи между блоками и модулями. С учетом сказанного мы сознательно не включаем в настоящую монографию какого-либо варианта изображения модели и предоставляем инициативу в его

---

<sup>29</sup> С учетом современной тенденции к дифференциации знания о семье перечень шкал и типологий по каждому блоку может постоянно расширяться; в перечень также могут включаться варианты типологизации семьи, разработанные непосредственно педагогом музыкального образования на основе значимого типобразующего признака.

<sup>30</sup> Мы не исключаем иного подхода к выделению блоков модели с точки зрения их количества, наименования, компоновки содержания, но считаем, что в них в любом случае должны найти отражение выделенные позиции инвариантного компонента.



создании тем читателям, для которых предлагаемый материал может оказаться актуальным.

*Ценностно-ориентационный блок* включает совокупность ценностных установок семьи, обуславливающих место и роль музыкального образования в системе воспитания ребенка (принадлежность к определенной культуре; ценностное отношение к музыкальному искусству, музыкальному образованию, музыкальной одаренности, профессии музыканта; музыкальная образованность в представлениях об эталоне воспитанной личности и воспитании ребенка). Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «доминирование музыкальных ценностей – доминирование иных ценностей», «образ музыкально образованного ребенка – образ воспитанного ребенка»; типологий идеалов семейного жизнеустройства, эталонов воспитанной личности, нормативных моделей воспитания ребенка, отношения родителей и детей к музыкальному искусству, музыкальному образованию, музыкальной одаренности, профессии музыканта.

*Целевой блок* включает цели, задачи, мотивы, которыми руководствуется семья при реализации музыкально-образовательного направления, а также ожидаемый результат музыкального образования. Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «музыкальное образование как самоцель – музыкальное образование как средство решения воспитательных задач», «музыкальное образование одаренного ребенка – музыкальное образование “обычного” ребенка», «ориентация на высокий уровень достижений – ориентация на доступный ребенку результат», «профессиональная ориентация – занятия музыкой “для себя”», «актуальная значимость ближайших результатов – прогностическая значимость отдаленных результатов»; типологий родительских установок, позиций, ожиданий, мотивов, обусловивших желание обучать ребенка музыке, задач, решаемых посредством музыкального образования, ожидаемых результатов музыкального образования.

*Организационно-содержательный блок* включает выбор формы и содержания музыкального образования, посредством которых в семье могут быть достигнуты поставленные цели, решены задачи и получены ожидаемые результаты. Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «музыкальное воспитание в кругу семьи – обучение ребенка в музыкально-образовательном учреждении», «целенаправленный – ситуативный выбор музыкально-образовательного учреждения», «учет индивидуальных особенностей

и интересов ребенка – следование нормативной модели воспитания»; типологий самоопределения семьи в условиях культурно-образовательного пространства, мотивов выбора содержательного направления, учреждения, уровня и профиля музыкального образования.

*Инфраструктурный блок* включает количественные и качественные характеристики семьи и окружающего ее социально-культурного пространства, обуславливающие своеобразие реализации музыкально-образовательного направления (численный и персональный состав семьи, ее материальное положение и социальный статус, особенности семейного быта, уклада, семейной музыкальной среды, психологического климата, эмоциональной атмосферы; наличие учреждений культуры, музыкально-образовательных учреждений, музыкально-творческих коллективов в ареале проживания семьи). Вариативные модули данного блока определяются в рамках шкал «наличие – отсутствие в семье материальных и личностных ресурсов, способствующих успешности музыкального образования ребенка», «наличие – отсутствие внешних условий для реализации в семье желаемой музыкально-образовательной стратегии»; типологий семьи по количественному и персональному составу, структуре, распределению семейных ролей, уровню доходов, месту и условиям проживания, социальному статусу и профессиональной занятости родителей; типологий семейного уклада, общей и музыкальной семейной среды, психологического микроклимата, эмоциональной и музыкальной атмосферы семьи.

*Операциональный блок* включает совокупность методов и приемов, посредством которых родители реализуют свои воспитательно-образовательные намерения; отражает особенности детско-родительских отношений, складывающиеся в процессе реализации музыкально-образовательного направления. Вариативные модули операционального блока определяются в рамках шкал родительского отношения к ребенку и уровня контроля («эмоциональное отвержение – принятие», «уважение – пренебрежение», «близость – отстраненность», «жесткость – мягкость»); типологий родительской любви, родительских позиций, стилей воспитания, детско-родительских отношений, семейных ролей ребенка, проявлений явного и скрытого семейного неблагополучия.

Позиции «музыкальное воспитание в кругу семьи» – обучение ребенка в музыкально-образовательном учреждении», представленные в содержании организационно-содержательного блока, могут быть соотнесены с *семейными стратегиями музыкального образования*,

обусловленными особенностями действующей системы музыкального образования.

*Оперируя инвариантным компонентом и модулями вариативного компонента в рамках пяти охарактеризованных блоков, педагог может конструировать вариативные модели реализации музыкального образования в конкретных семьях, решая тем самым диагностические задачи и обеспечивая базу для последующего проектирования музыкально-образовательного процесса. Такие модели помогут педагогу в разработке и реализации индивидуальных траекторий музыкального образования учащихся, в определении особенностей педагогического взаимодействия с учащимися и их родителями.*

Конструирование модели реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления с учетом условий семейного воспитания предполагает следующую *последовательность действий педагога*:

- соотнести информацию, почерпнутую из анкетных данных учащихся, полученную в процессе непосредственного и опосредованного общения с учащимися и членами их семей, с содержанием пяти блоков модели;

- соотнести характеристики конкретной семьи с типологическими характеристиками, представленными в модулях вариативного компонента модели;

- путем комбинирования вариативных модулей сконструировать модель, реализующуюся в конкретной семье;

- при отсутствии информации по какому-либо из компонентов модели взять за основу характеристику аналогичного типа семьи, представленную в вариативном модуле, с последующим ее уточнением в процессе непосредственного и опосредованного общения с учащимся и его семьей;

- выстроить на основе сконструированной модели стратегию и тактику взаимодействия с учащимся и его родителями;

- постигая, углубляя и принимая неповторимые особенности воспитания ребенка в конкретной семье в процессе дальнейшего взаимодействия, корректировать первоначальную модель, видоизменяя или заменяя отдельные модули в рамках вариативного компонента.

Учитывая такие свойства феномена семейного воспитания, как неоднозначность соотношения силы воздействия и качества

результатов, «парадокс благих намерений» и др.<sup>31</sup>, нельзя исключать вероятности того, что реализация в семье избранной музыкально-образовательной стратегии может повлечь за собой неоднозначные результаты в воспитании ребенка как таковом. Не исключено, что именно реализация данной стратегии может стать фактором, нарушившим гармонию в детско-родительских отношениях и обусловившим внутреннее неблагополучие во внешне благополучной семье. Не следует забывать и о том, что буквальное следование нормативной модели воспитания ребенка (в нашем случае речь идет о модели воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления) порождает нормативный характер его воспитания, когда во главу угла ставятся задачи максимального соответствия ребенка эталону воспитанной личности.

В этой связи представляется необходимым определить круг наиболее значимых *внутрисемейных* и *надсемейных (внешних) условий*, при которых результаты реализации в семье избранной музыкально-образовательной стратегии и соответствующей модели семейного воспитания ребенка будут позитивными во всех смыслах.

В данных условиях должны найти отражение факторы, по отношению к которым процесс реализации музыкально-образовательного направления «окажется наиболее чутким» [269, с. 16]. При этом, принимая во внимание исключительную сложность семьи как объекта изучения и его подверженность субъективной трактовке со стороны исследователя, следует остановиться на тех позициях, которые могут быть истолкованы однозначно или с достаточной степенью объективности.

На основании обобщения результатов произведенного анализа психолого-педагогических и музыкально-педагогических источников по проблеме исследования, нашедших отражение в предыдущих разделах настоящей монографии, и проецируя данные результаты на собственный педагогический опыт, мы приходим к выводу о том, что наиболее значимыми *внутрисемейными условиями* реализации в семейном воспитании музыкально-образовательного направления являются:

- 1) единство позиции ребенка и взрослого в отношении музыкального искусства и музыкального образования;
- 2) адекватность оценки уровня музыкальной одаренности ребенка со стороны членов семьи;

---

<sup>31</sup> См. разделы 1.2 и 1.3 настоящей монографии.

3) баланс желаемого и реального образов ребенка в глазах членов семьи и самого ребенка.

Наиболее значимыми *надсемейными условиями* являются:

1) учет индивидуальных потребностей ребенка и семьи со стороны образовательного учреждения;

2) наличие психологического контакта между участниками музыкально-образовательного процесса (ребенком, педагогом, взрослыми членами семьи);

3) единство требований, предъявляемых к ребенку со стороны семьи, представителей образовательного учреждения, самого ребенка.

Соблюдение комплекса данных условий позволяет решить ряд *задач*, общих для семьи, учреждений общего и дополнительного музыкального образования:

- определить музыкально-образовательную стратегию, отвечающую интересам и возможностям ребенка с учетом уровня его общей и музыкальной одаренности;

- вовлечь в процесс реализации данной стратегии как ребенка, так и взрослых членов семьи при сохранении гармоничных детско-родительских отношений;

- скоординировать тактику педагогических воздействий на ребенка в семье и в образовательном учреждении с учетом особенностей конкретной модели семейного воспитания;

- обеспечить последовательное продвижение ребенка по пути освоения содержания музыкального образования при соответствии программы обучения его возможностям, предъявлении единых требований к уровню учебных достижений со стороны самого ребенка, взрослых членов семьи, педагогов образовательного учреждения, других учащихся;

- последовательно раскрывать и преумножать музыкально-творческий потенциал ребенка, обеспечивать ситуации успеха при демонстрации результатов музыкального образования в семье и в образовательном учреждении;

- оперативно реагировать на ситуации эмоционального дискомфорта, возникающие у ребенка в процессе музыкального образования, и совместно их преодолевать.

## **ГЛАВА 5.**

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **5.1. Сущность педагогического сопровождения ребенка и семьи в воспитательно-образовательном процессе**

Современное сотрудничество семьи и общественных институтов воспитания (в том числе учреждений дополнительного образования) базируется на идее взаимодополняемости (комплементарности) достоинств и взаимной компенсации недостающих возможностей [107, 108, 116, 132, 135, 147, 153, 231, 236]:

- семейному воспитанию недостает теоретической обоснованности, целенаправленности, планомерности – цели, содержание, принципы, методы воспитания в общественных институтах научно обоснованы и подкреплены программно-методическим обеспечением;
- семейное воспитание «распылено» во времени и быте – воспитание в общественных институтах носит регламентированный характер и имеет четкие организационные формы;
- успешности семейного воспитания препятствует педагогическая необразованность родителей – воспитание в общественных институтах ведется специалистами;
- взаимосвязь субъектов воспитательного процесса имеет неформальный характер, позиции недостаточно дистанцированы – взаимосвязь субъектов воспитательного процесса имеет институционально-ролевой характер, педагог дистанцирован от воспитанника и его семьи.

В свою очередь, такие специфические возможности семейного воспитания, как его ярко выраженный эмоциональный, интимный и персонализированный характер, постоянство, непрерывность и длительность воспитательных воздействий, включенность ребенка в разновозрастную социальную группу, неформальность отношений, естественность и непосредственность взаимодействий, органичное слияние многообразных видов деятельности, в которые вовлечен ребенок, с жизнедеятельностью семьи как таковой и др.<sup>32</sup>, по мнению исследователей, компенсируют излишнюю преднамеренность, регламентированность, жесткость, рациональность, «обезличенность» общественного воспитания.

Проблема взаимодействия образовательных учреждений с родителями обучающихся находилась в центре внимания классиков дореволюционной отечественной семейной педагогики – П. Ф. Лесгафта [156], А. Н. Острогорского [207], В. Я. Стоюнина [256, 257], Л. Н. Толстого [272], нашла разностороннее освещение в трудах А. С. Макаренко [160, 161] и В. А. Сухомлинского [260], обстоятельную теоретическую интерпретацию и множественное практическое решение в современных исследованиях по семейной проблематике. Изысканием эффективных форм и методов сотрудничества с семьей в решении разнообразных вопросов воспитания и образования ребенка занимались:

– на базе дошкольных образовательных учреждений – О. Д. Апурина, Е. П. Арнаутова, Т. И. Бабаева, Т. А. Березина, Н. Ф. Виноградова, Г. В. Глушкова, Г. Н. Година, В. Н. Гуров, Р. П. Дешеулина, Н. В. Додокина, Е. С. Евдокимова, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик, О. Ю. Зайцева, О. Л. Зверева, В. М. Иванова, М. В. Крулехт, Т. А. Маркова, Л. Ф. Островская, А. П. Счастливая, С. Н. Щербакова и др. [22, 24, 25, 32, 53, 77, 86, 92, 97, 102, 105, 107, 134, 205, 206, 261, 304];

– на базе общеобразовательной школы – А. С. Белкин, Т. А. Брагина, И. В. Гребенников, В. Н. Гуров, К. Е. Игошев, А. В. Меренков, А. С. Роботова, И. А. Хоменко, И. Г. Шапошникова, Н. Е. Щуркова и др. [47, 82, 87, 94, 112, 174, 305];

– на базе консультационных центров, школ для родителей – А. С. Баркан, В. Н. Бушина, Ю. Б. Гиппенрейтер, И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова и др. [41, 62, 76, 171];

– в условиях социума – Т. В. Лодкина, Л. Я. Олиференко, О. Е. Черствая и др. [158, 201, 296];

---

<sup>32</sup> См. раздел 1.2 настоящей монографии.

– на базе учреждений общего и дополнительного музыкального и художественного образования – О. Ф. Антипина, Е. И. Замошина, Е. Б. Зотова, Л. М. Кашапова, А. Е. Мосин, Е. Л. Рыбакова, С. А. Феруз и др. [16, 17, 106, 109, 126, 127, 128, 177, 231, 283].

Значительный объем исследований, выполненных в русле отдельных аспектов проблемы, позволяет проследить преемственные взаимосвязи, выявить линейную и концентрическую последовательности в их освоении. Исследователи возвращаются к проблемам, ранее нашедшим решение, на новой концептуальной основе, с учетом новых социальных реалий, на базе образовательных учреждений новых типов. В поиске эффективных форм взаимодействия с семьями учащихся представители образовательных учреждений последовательно восходят от педагогического *просвещения* родителей, направленного, по выражению Е. П. Арнаутовой [25], «сверху вниз», при котором, как отмечает С. А. Феруз [283], одна из сторон заведомо находится в неравноправном положении, к системной *педагогической поддержке* и *педагогическому сопровождению* семьи в совместном решении масштабных и локальных задач воспитания, образования, развития, социализации ребенка [33, 45, 98, 110, 140, 201, 250].

Категория «*педагогическое сопровождение*» была введена в научный оборот представителями научной школы О. С. Газмана, развивая выдвинутые им идеи педагогической поддержки [69, 72], с целью адекватного отражения сущности взаимодействия взрослого и ребенка на определенном этапе взросления и личностного роста последнего: «забота – малышам, помощь – младшим, поддержка – подросткам и, логично предположить, сопровождение – старшеклассникам» [212, с. 65]. В настоящее время данная категория обрела универсальное значение и задействуется применительно к различным возрастным градациям, содержательным направлениям и условиям педагогического процесса.

На основании обобщения понятия «сопровождение», представленных в словарях и справочных изданиях, И. А. Липский [157] приходит к выводу, что сутью сопровождения являются совместные действия людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями; педагогическое сопровождение на уровне всеобщего обуславливается категорией «взаимодействие», на уровне отдельного – имеет свою специфику, заключающуюся в целенаправленном развитии личности человека. Экспликация педагогического сопровождения во временной,



пространственной и институциональной формах [157, 278], его комплексный характер [278] и видовое многообразие [243] обуславливают многообразие подходов к теоретической интерпретации искомого понятия.

Развивая идеи научной школы О. С. Газмана, Е. А. Александрова [11] трактует *педагогическое сопровождение* как *тип* педагогической деятельности, сущность которого состоит:

а) в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации;

б) в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта.

Дифференцируя деятельность педагога на три блока с последовательным восхождением от опеки, заботы, защиты (первый блок) через наставничество (второй блок) к помощи, поддержке и сопровождению (третий блок), Александрова соотносит реализацию типов деятельности, отнесенных к третьему блоку, с наличием у субъекта сформированной «Я-концепции».

В работах различных авторов педагогическое сопровождение также рассматривается как *процесс* взаимосвязанной деятельности субъектов сферы образования (воспитания), в ходе которой у ребенка формируется позитивный опыт самостоятельного разрешения проблемных ситуаций (Е. А. Александрова, Т. А. Березина, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, Г. И. Симонова, Н. Г. Соколова, С. М. Юсфин [11, 54, 212, 243, 250]); как *совокупность действий* педагога (Г. В. Мартемьянова [165]), обеспечивающих обретение ребенком подобного опыта в контексте актуальной задачи его развития.

Отмеченные Е. А. Александровой [11] предельная взаимосвязь и диалектическое единство помощи, поддержки и сопровождения побуждает исследователей раскрывать сущность последней категории через две предшествующие. В этом случае под *педагогическим сопровождением* понимается особая *культура поддержки и помощи* (Т. А. Березина [53]); особая *сфера* деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие со школьником по оказанию ему *поддержки* в чем-либо (С. Н. Чистякова [297]); *помощь* субъекту в достижении какой-либо цели (К. Ш. Ахияров, С. Н. Чистякова [31, 297]).

Тем не менее, понятиям «помощь», «поддержка» и «сопровождение» свойственны существенные содержательные

различия. Исследователи (Т. А. Березина, В. П. Бондарев, Н. Г. Соколова и др.) подчеркивают, что под *педагогическим сопровождением* понимается не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой сохраняется максимум свободы субъекта при возложении на него ответственности за выбор варианта решения проблемы и за полученный результат [54, 57, 250]. Считается, что для педагогического сопровождения характерно минимальное, по сравнению с поддержкой, участие педагога [212]. В свою очередь, Е. А. Александрова [11] полагает, что педагогическое сопровождение отличается от педагогической поддержки не столько уменьшением степени вмешательства взрослого человека в процесс индивидуального образования ребенка, сколько возрастанием у последнего умения самостоятельно разрешать свои учебные и личностные трудности как основы для организации педагогического взаимодействия.

Ученые полагают, что *характерными особенностями педагогического сопровождения* являются: опора на личностно ориентированный подход; совместная деятельность двух субъектов; взаимодействие взрослого и ребенка (школьника, учащегося, подростка и т. п.); организация со стороны взрослого, который разрабатывает стратегию сопровождения; активный самостоятельный поиск субъектом пути личностного развития и разрешения проблемы; опора на внутренний потенциал субъекта; опора на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность; поощрение максимальной самостоятельности субъекта в проблемной ситуации при минимальном участии педагога [31, 45, 140, 157, 168, 169, 212, 243, 250, 278, 297].

*Виды педагогического сопровождения* дифференцируются:

а) по степени участия взрослого – на непосредственное (реализующееся в процессе индивидуального общения с конкретным учеником, не содержащее подтекста, иносказаний, нацеленное на совместный конструктивный поиск путей выхода из сложившейся ситуации) и опосредованное (осуществляющееся ассоциативно, «наводящее» человека на самостоятельное разрешение проблемы, осуществляющееся в процессе коллективных и индивидуальных форм взаимодействия) [11];

б) по времени оказания – на опережающее (предполагающее сообщение информации до возникновения проблемы, создание ориентационно-ролевых ситуаций с определением стратегий поведения), своевременное (осуществляющееся непосредственно в ходе проблемной ситуации или при наличии признаков ее

возникновения) и предупреждающее последствие (осуществляющееся после события, породившего проблему, способствующее преодолению стресса, направленное на предупреждение последствий) [11];

в) по длительности – на единовременное (дающее импульс к самостоятельному разрешению проблемы), пролонгированное (использующееся при неспособности справиться с проблемой в течение длительного времени) и дискретное (оказывающееся время от времени при необходимости корректировки развития определенных ситуаций) [11];

г) по уровню вовлеченности субъекта – на индивидуальное (осуществляющееся в сфере личной адаптации, включающее каждого ребенка в работу по самопознанию в соответствии с Я-концепцией, предусматривающее помощь в разрешении внутриличностных противоречий и определении индивидуальной траектории личностного развития), групповое (реализующееся в ситуациях взаимодействия индивида с другими людьми, предусматривающее диагностику и коррекцию внутригрупповых отношений, формирование благоприятного психологического климата), социальное (осуществляющееся в процессе активного включения личности в жизнедеятельность современного общества, предусматривающее оказание школьнику помощи в овладении общечеловеческими ценностями, в обретении социокультурного опыта, в формировании качеств личности, необходимых для успешной социальной адаптации) [243].

*Функциональная сторона педагогического сопровождения* трактуется исследователями двояко.

Как полагает И. А. Липский [157], при рассмотрении педагогического сопровождения в наиболее широком смысле как сопровождения развития ребенка, функция развития ребенка конкретизируется в более частных функциях, присущих той или иной педагогической системе – функциях воспитания, обучения, образования. Данные функции, в свою очередь, детализируются до достижения характера технологии действия – педагогической технологии. Каждая функция имеет свое институциональное оформление и обеспечивается специально подготовленными кадрами. Подобное понимание функций педагогического сопровождения отражает его *функциональную сторону* и определяет его структуру с соответствующими формами. Посредством функций воспитания, обучения, образования реализуется *содержание* педагогического образования.

Другие исследователи выделяют *функции, непосредственно присущие педагогическому сопровождению* как таковому. Количество и перечень функций определяются контекстом исследования и особенностями авторской позиции. Так, например, С. Н. Чистякова [297] обосновывает диагностическую, тактическую, практическую и аналитическую функции педагогического сопровождения, Г. И. Симонова [243] – познавательную, эмоционально-ценностную, коммуникативную, самоопределения, социализации.

К. Ш. Ахияров [31] в качестве *функций педагогического сопровождения* выделяет диагностику существа возникшей проблемы, информацию о проблеме, проектирование путей решения проблемы, консультацию и помощь в реализации плана решения. В подобном истолковании функции педагогического сопровождения соотносятся исследователями с его *содержательными направлениями* (диагностическим, консультационным, коррекционным, аналитическим, плановым) и / или *содержательными компонентами*, в качестве которых выступают наблюдение, диагностирование, проектирование путей решения той или иной проблемы, анализ результатов [110, 168, 169, 278].

Как указывалось выше, категория «педагогическое сопровождение», введенная в оборот применительно к старшеклассникам, в настоящее время задействуется применительно к различным этапам взросления ребенка. Обоснованы и разработаны варианты педагогического сопровождения дошкольников [278], ребенка в период детства [110], первоклассников [250], младших школьников [165], школьников [243, 297], старшеклассников [31, 168, 169] в решении различных задач их личностного развития, социализации, образования, профессиональной ориентации и выбора профессии.

Определяя содержание педагогического сопровождения и способы его реализации в контексте решения актуальной задачи взросления, исследователи, как правило, стремятся объединить потенциалы образовательного учреждения и семейного воспитания учащихся. Роль родителей в реализации задач педагогического сопровождения варьирует в зависимости от возраста учащихся, сути искомой задачи, условий (внутрисемейных и надсемейных), для которых решаемая задача является наиболее актуальной. Для эффективной реализации идей педагогического сопровождения своего ребенка в контексте локальной задачи родители, как правило, получают со стороны исследователя консультативную помощь, оснащаются необходимым инструментарием.

Несколько иная расстановка акцентов присуща исследованиям, в которых в качестве *субъекта педагогического сопровождения* выступает сама *семья*.

*Педагогическое сопровождение семьи* в решении задач воспитания, образования, развития, социализации ребенка образно характеризуется как «*сопровождение сопровождающих*» [54]. На основе анализа ряда работ в данной сфере [45, 54, 97, 140, 250] можно утверждать, что педагогическому сопровождению семьи присущи следующие специфические особенности:

- параллельное решение задач воспитания, образования, развития, социализации ребенка (едилично или в комплексе) в его семье и в образовательном учреждении;

- выполнение роли взрослого (сопровождающего) по отношению к ребенку как педагогом, так и родителями, которые последовательно восходят от опеки, заботы, защиты ребенка к его поддержке и сопровождению;

- выполнение роли сопровождающего по отношению к членам семьи ребенка со стороны педагога;

- параллельное формирование умений самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, обусловленных контекстом педагогической задачи, у ребенка и членов его семьи.

Особое внимание уделяется педагогическому сопровождению семьи на этапах подготовки ребенка-дошкольника к обучению в школе и адаптации первоклассника к школьным условиям [45, 54]. Психолого-педагогическое сопровождение родителей будущих первоклассников трактуется как *процесс*, обеспечивающий *помощь* родителям в принятии решений в сложных ситуациях жизненного выбора, создание условий для развития умений принятия оптимальных решений в различных ситуациях [54]. При этом задачами педагогического сопровождения родителей становятся: содействие ребенку в решении актуальных задач развития, помощь в преодолении учебных трудностей, предупреждение и преодоление нарушений эмоционально-волевой сферы, проблем взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями.

Педагогическое сопровождение семьи дифференцируется применительно к разным категориям родителей. В частности, у Т. А. Березиной и О. Ворониной [54] это:

- родители, не готовые взять на себя ответственность за подготовку детей к школе, не верящие в их силы и возможности;

- родители, испытывающие высокий уровень тревожности, беспокойства в преддверии школьного обучения.

Категории родителей могут дифференцироваться на основании уровня их педагогической компетенции, удовлетворенности характером взаимодействия с детьми, информированности по вопросам воспитания и образования, правовой и педагогической компетентности, степени активности, потребности в консультировании, помощи, поддержке и т. п. [94].

Разработка *стратегии педагогического сопровождения* включает определение его направленности, концептуальных основ, функций, основополагающих принципов, цели, задач, развернутой программы действий [31, 110, 168, 169, 243, 278, 297]. Содержание данных позиций конкретизируется в контексте исследования. Количество и номенклатура выделенных принципов, поставленных задач, обозначенных пунктов стратегической программы действий определяются авторской позицией.

Разработка *тактики педагогического сопровождения* соотносится с вариантом его определения как совокупности действий педагога [165], обеспечивающих обретение ребенком позитивного опыта самостоятельного разрешения проблемных ситуаций в контексте актуальной задачи его развития. Направленность, содержание, номенклатура подобных действий также определяются контекстом исследования и особенностями авторской позиции.

Как указывает Г. И. Симонова [243], реализация тактики педагогического сопровождения требует соответствующего *технологического обеспечения*. Под таковым она понимает совокупность методов, приемов, средств, направленных на оптимизацию процесса педагогического сопровождения.

В. П. Бондарев [57] включает в разработку *технологии педагогического сопровождения* учащихся определение содержания, средств, методов образовательного процесса.

Значимость разработки технологии педагогического сопровождения для достижения поставленной цели побуждает Г. И. Симонову [243] рассматривать *технологический этап* построения логики процесса сопровождения как самостоятельный, завершающий последовательность стратегического и технологического этапов.

Представляется очевидным, что потребность семьи в педагогической помощи, поддержке или сопровождении определяется уровнем ее воспитательного потенциала и успешностью его реализации. Мы полагаем, что *педагогическое сопровождение семьи* может одновременно рассматриваться как:

– *тип педагогической деятельности*, адекватный специфике семейного воспитания, востребующийся во взаимодействии с семьями,

которые обладают достаточной самостоятельностью в определении стратегии и тактики воспитания ребенка и воспроизводят модель семейного воспитания, соответствующую социокультурным установкам общества;

- педагогический *процесс* совместного достижения поставленной цели, реализующийся на двух ступенях – в семье и за ее пределами;

- *совокупность* действий педагога, обеспечивающего успешность выполнения родителями поставленной задачи.

## **5.2. Содержание педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования**

Проецируя рассмотренные варианты трактовки сущности педагогического сопровождения на картину реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, мы считаем правомерным трактовать *педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования* как:

- *тип* педагогической деятельности, адекватный ситуации добровольного выбора в семье музыкально-образовательной стратегии;

- *процесс* взаимодействия педагога, ребенка и членов его семьи, обеспечивающий создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком педагогически целесообразного опыта общения с музыкальным искусством в семье и за ее пределами;

- *совокупность* действий педагога, посредством которых осуществляется помощь семье в восхождении от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка и ее поддержка в реализации избранной музыкально-образовательной стратегии с учетом особенностей модели воспитания ребенка и механизма ее воспроизведения.

Применительно к сфере музыкального образования педагогическое сопровождение разработано в контексте профессионального самоопределения выпускников детской музыкальной школы (И. И. Махмутова) [168, 169]. Отдельные элементы педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального и художественного образования, по сути, представлены

в работах Е. И. Замошиной, Н. В. Карташева, Л. М. Кашаповой, А. Е. Мосина, Е. Л. Рыбаковой, С. Б. Рыжих, С. А. Феруза [106, 122, 123, 126, 127, 128, 177, 231, 232, 283]. Таким образом, можно говорить об определенной разработанности педагогического сопровождения применительно к этапу восхождения семьи от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка, хотя сам термин «педагогическое сопровождение» исследователями не использовался.

Повышенное внимание к музыкально-эстетическому компоненту народной модели семейного воспитания (в первую очередь, музыкальным традициям материнской педагогики пестования) свидетельствует о том, что данная модель воспринимается, в некотором роде, как идеальный вариант педагогического сопровождения ребенка на начальном этапе его музыкального образования в широком смысле слова (музыкального воспитания), осуществляющегося родителями в семейных условиях.

Мы полагаем, что *введение педагогического сопровождения ребенка и семьи в процесс музыкального образования* будет способствовать эффективности данного процесса, если:

- стратегия педагогического сопровождения будет объединять варианты получения ребенком музыкального образования в семье, учреждении основного и дополнительного образования;

- совместная деятельность педагога и семьи будет направлена на создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком педагогически целесообразного опыта общения с музыкальным искусством;

- тактика педагогического сопровождения будет определяться с учетом осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий, особенностей выбора в семье музыкально-образовательной стратегии и механизма ее реализации, условий семейного воспитания ребенка;

- количественные и качественные характеристики семьи будут структурированы в виде модели и положены в основу технологии педагогического сопровождения;

- педагог музыкального образования будет оснащен инструментарием, позволяющим диагностировать особенности семейного воспитания ребенка, родители – инструментарием, позволяющим осуществлять педагогическое сопровождение ребенка в процессе музыкального образования в семейных условиях.

Концептуальная основа педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования определяется в соответствии с современными гуманистическими парадигмами



семейного воспитания, общего и дополнительного музыкального образования, нашедшими освещение в предыдущих разделах настоящей работы. Педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования базируется на идеях взаимного интереса ребенка, членов его семьи и педагога в получении музыкального образования; взаимного уважения, доверия, содействия и взаимообогащения участников музыкально-образовательного процесса; принятия педагогом стратегии и тактики семейного воспитания при условии не нанесения вреда физическому и психическому здоровью ребенка.

*Педагогическое сопровождение ребенка, осуществляющееся силами членов семьи непосредственно в семейных условиях*, опирается на специфические особенности семейного воспитания<sup>33</sup> и предусматривает:

- организацию домашней музыкальной среды, способствующей решению задач музыкального развития, воспитания, образования ребенка на протяжении его взросления – звуковой среды (ненавязчивое звучание музыки, отвечающей критериям физического и психического здоровья ребенка, обогащающей его педагогически целесообразными художественными впечатлениями), предметной среды (наличие музыкальных игрушек, элементарных и профессиональных музыкальных инструментов, позволяющих ребенку обретать опыт самостоятельной музыкальной деятельности), информационной среды (наличие источников, посредством которых ребенок получает аудио-, видео- и фактологическую информацию о музыкальном искусстве);

- создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы, способствующей естественности, органичности, интимности, персонифицированности общения ребенка с музыкальным искусством, музыкальному самообразованию и успешности домашних учебных музыкальных занятий.

Охарактеризованное содержание педагогического сопровождения, осуществляемого силами членов семьи непосредственно в семейных условиях, предусматривает гибкую трансформацию по мере взросления ребенка за счет насыщения семейной музыкальной среды новыми, более сложными и разнообразными музыкальными впечатлениями, видами деятельности, музыкальной информацией, последовательное «размыкание» границ семейной системы в установлении контактов с музыкальным

---

<sup>33</sup> См. раздел 1.2 настоящей монографии.

искусством за ее пределами. Оно является универсальным для обеих музыкально-образовательных стратегий и отражает сущность первой из них, реализующейся в опоре на собственный потенциал семьи.

Реализация со стороны семьи охарактеризованного педагогического сопровождения ребенка в комплексе составляющих или его отдельных элементов свидетельствует о соответствии действий родителей сознательному уровню музыкального воспитания. По мере подобной реализации в воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, на определенном ее этапе возникает вопрос о возможности и целесообразности «наращивания» собственного музыкально-образовательного потенциала семьи потенциалом учреждения дополнительного музыкального образования. Переориентация музыкально-образовательной стратегии ставит перед семьей новые задачи.

При реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования содержание педагогического сопровождения обогащается в контексте «наращивания» семейных и родительских функций:

- на этапе первоначального погружения в систематические музыкальные занятия – помощь ребенку в установлении контакта с педагогом, освоении нового распорядка дня и «тренингового» вида домашних занятий; поддержка при первых успехах и неудачах; наблюдение за психологическим и физическим состоянием ребенка, предупреждение ситуаций эмоционального дискомфорта, при необходимости – совместное принятие решения о прекращении музыкальных занятий и выборе иного направления, более отвечающего индивидуально-личностным особенностям и интересам ребенка;

- на пролонгированном этапе доминирования специализированных задач музыкального образования – поддержка в решении проблем взаимоотношений с педагогами общеобразовательной и музыкальной школ и со сверстниками, не занимающимися музыкой; поддержка статуса систематических тренинговых занятий, не переходящая в авторитарные воздействия; наблюдение за психологическим и физическим состоянием ребенка с целью предупреждения последствий естественной (возрастающей) перегрузки; коррекция уровня притязаний (в том числе с учетом перспективы получения профессионального музыкального образования); предупреждение ситуаций эмоционального

дискомфорта; при необходимости – совместное принятие решения о продолжении или завершении музыкальных занятий по окончании определенного этапа обучения или не дожидаясь такового.

Прекращение занятий в музыкально-образовательном учреждении, независимо от этапа обучения, подразумевает возвращение семьи к реализации музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал.

Трактовка педагогического сопровождения семьи как «сопровождения сопровождающих» обуславливает необходимость анализа действий педагога музыкального образования как сопровождающего по отношению и к ребенку, и к его семье. Данные действия призваны обеспечивать параллельное формирование умений самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, возникающих в контексте музыкально-образовательного процесса, у ребенка и его родителей, а само педагогическое сопровождение должно строиться с учетом вариативности условий семейного воспитания учащихся.

Мы полагаем, что *педагогическое сопровождение, осуществляемое педагогом-музыкантом в учреждении общего и/или дополнительного образования, должно наиболее общим образом дифференцироваться* по следующим основаниям:

- в соответствии с уровнем осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий (стихийные, сознательные);
- в соответствии с выбором музыкально-образовательной стратегии (в опоре на собственный потенциал или с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования);
- в соответствии с механизмом реализации музыкально-образовательной стратегии (передача от поколения к поколению или освоение родителями впервые).

Учитывая взаимное пересечение обозначенных позиций, следует ожидать, что соответствующие варианты дифференцированного педагогического сопровождения также будут частично пересекаться по своему содержанию. Однако каждому из них будет присуща *специфическая акцентуация отдельных компонентов*. В рамках выделенных вариантов возможна более частная дифференциация.

Определение направлений и разработка содержания вариантов дифференцированного педагогического сопровождения ребенка и семьи основывается на идее о предельной взаимосвязи и диалектическом единстве помощи, поддержки и сопровождения [11,

53, 297]<sup>34</sup>. Каждому из разработанных вариантов присущ свой *баланс помощи–поддержки–сопровождения* с доминированием отдельных элементов данной триады. *Поддержка* оказывается в ситуациях самостоятельного выбора родителями музыкально-образовательной стратегии и способов ее реализации; *помощь* – при наличии у родителей значительных затруднений в реализации музыкально-образовательной стратегии и разрешении проблемных ситуаций психолого-педагогического плана, возникающих по ходу реализации стратегии.

Кратко охарактеризуем сущность педагогического сопровождения, дифференцирующегося в соответствии с уровнем осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий, выбором музыкально-образовательной стратегии и механизмом ее реализации.

*Семья, реализующая музыкально-образовательное направление в воспитании ребенка на стихийном уровне.*

Педагогическое сопровождение предусматривает *помощь* родителям в осмыслении значимости музыкального образования ребенка и развивающих возможностей семейной музыкальной среды, осуществлении выбора одной из двух музыкально-образовательных стратегий. Данный вариант педагогического сопровождения реализуется, по преимуществу, в сфере дошкольного и общего школьного образования, где педагог работает с достаточно многочисленным контингентом детей и широким социальным кругом семей.

Сущность действий педагога заключается в вовлечении всех без исключения детей в музыкальную деятельность и систематической демонстрации родителям их творческих достижений в условиях ситуации успеха; проведении с родителями просветительской работы по вопросам музыкального воспитания ребенка в семье; выявлении детей, желающих специально обучаться музыке, заниматься музыкой в большем объеме; организации общения с родителями на предмет возможности и целесообразности обучения ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования, занятий в музыкально-творческом коллективе. Педагог осуществляет консультативную помощь родителям ученика в восхождении от стихийного к сознательному уровню музыкального воспитания с перспективой дальнейшего выбора музыкально-образовательной стратегии.

---

<sup>34</sup> См. раздел 5.1 настоящей монографии.

*Семья, реализующая музыкально-образовательное направление в воспитании ребенка в опоре на собственный потенциал.*

Педагогическое сопровождение предусматривает *поддержку* избранной стратегии музыкального образования при уважении иных приоритетов в воспитании ребенка; *помощь* в обогащении содержания музыкального образования, расширении спектра форм, средств и приемов музыкального образования, освоении различных видов музыкальной деятельности, поиске единомышленников за пределами семьи и неформальном творческом объединении с ними. Потребность семьи в поддержке и/или помощи определяется в зависимости от музыкально-образовательного потенциала семьи, самостоятельно реализующей музыкально-образовательную стратегию.

*Семья музыкантов-профессионалов* (музыкантов-исполнителей, музыкантов-педагогов), решающая задачи музыкального образования ребенка в опоре на собственный потенциал, как правило, не испытывает потребности в помощи по части решения музыкально-образовательных задач. При самостоятельном обучении ребенка музыке на уровне, соответствующем уровню дополнительного музыкального образования или превышающем его, может возникнуть необходимость оказания ребенку и родителям психолого-педагогической поддержки ввиду повышенного риска возникновения ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях со сверстниками, с самим собой. Причиной данных ситуаций, в числе прочих, может стать свойственное подобному обучению слияние социальных ролей педагога и родителя в одном лице.

*Семья просвещенных любителей музыкального искусства (меломанов)* может испытывать потребность в помощи по части упорядочения самостоятельных действий в сфере музыкального образования ребенка. Факт выбора в подобной семье музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал, без обучения ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования, свидетельствует об ориентации в его воспитании на иные приоритеты. Тем не менее, нельзя исключать факт возникновения у ребенка потребности в получении систематизированного музыкального образования. В данном случае и ребенок, и его семья будут нуждаться в поддержке со стороны педагогов и общего, и дополнительного музыкального образования.

*«Обычной» семье*, реализующей музыкально-образовательную стратегию в опоре на собственный потенциал, требуется систематическая консультативная помощь, аналогичная той, которая оказывалась на пути восхождения от стихийного к сознательному

музыкальному воспитанию. Такая семья может получить от педагога-музыканта рекомендации, позволяющие расширить спектр контактов с музыкальным искусством, углубить и разнообразить их содержание.

*Семья, обучающая ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования.*

Педагогическое сопровождение предусматривает *поддержку* избранной музыкально-образовательной стратегии с тактичным привлечением внимания к иным сферам интересов ребенка, *помощь* в реорганизации семейного быта с учетом домашних музыкальных занятий, предупреждении и коррекции ситуаций эмоционального дискомфорта на этапах первоначального погружения в систематические музыкальные занятия и доминирования специализированных задач музыкального образования.

Помощь, поддержка, сопровождение, в первую очередь, оказываются силами педагогов учреждения дополнительного образования, где обучается ребенок. Однако педагогическое сопровождение ребенка, обучающегося в детской музыкальной школе, и его семьи должно осуществляться и в общеобразовательном учреждении, способствуя разрешению ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка со сверстниками и учителями, реализации ребенком своего музыкально-творческого потенциала, предупреждении ситуаций, связанных с «эксплуатацией» учащегося музыкальной школы на уроках музыки и во внеклассной работе.

*Семья, впервые осваивающая музыкально-образовательную стратегию.*

Педагогическое сопровождение, независимо от выбора музыкально-образовательной стратегии, предусматривает *поддержку* принятого в семье решения с акцентированием идей значимости музыкального образования для гармоничного развития личности ребенка, с разъяснением сути и специфики музыкально-образовательного процесса; консультативную *помощь* в организации семейной музыкальной среды, реорганизации семейного быта с учетом домашних музыкальных занятий, осуществлении контроля за домашними музыкальными занятиями ребенка, повышении музыкальной и музыкально-педагогической культуры родителей.

*Семья с традициями музыкального образования.*

Педагогическое сопровождение предусматривает *поддержку* реализующейся в семье музыкально-образовательной стратегии с проявлением персонального интереса к основоположникам и носителям семейных традиций; *помощь* в выявлении самостоятельной

позиции ребенка, предупреждение навязывания ему родителями своих решений со ссылкой на семейные традиции. При разработке содержания педагогического сопровождения следует учитывать особенности влияния на ребенка специфической атмосферы семей музыкантов-исполнителей, музыкантов-педагогов, музыкантов-любителей.

При организации взаимодействия педагога-музыканта с учащимися и их семьями следует помнить о том, что собственный опыт детства педагогов-музыкантов – это, в подавляющем большинстве случаев, опыт детства музыкально одаренных детей, обучавшихся в обычном учреждении дополнительного музыкального образования или профильном учреждении для особо одаренных детей. Отталкиваясь от конечного результата – факта получения профессионального музыкально-исполнительского или музыкально-педагогического образования – можно предположить, что музыкально-исполнительский уровень будущего педагога на всех этапах его музыкального образования, как минимум, соответствовал стандартным требованиям образовательных программ; состояние физического и психического здоровья позволяло справляться с повышенными учебными нагрузками; доминирующей сферой интересов являлось музыкальное искусство; систематические «тренинговые» занятия на музыкальном инструменте стали неотъемлемым компонентом образа жизни, а творческое удовлетворение от достигнутого результата «искупало» тяготы обучения и естественные ограничения досугового времяпрепровождения. Подобный опыт детства не всегда может быть соотнесен с мироощущением основного контингента современных учащихся учреждений дополнительного музыкального образования, обучающихся музыке «для себя», и в значительной степени отличается от образа жизни подавляющего числа учащихся общеобразовательных школ.

### **5.3. Пути взаимодействия педагога-музыканта с семьями учащихся**

Двухуровневая сущность педагогического сопровождения ребенка и семьи как «сопровождения сопровождающих» (выполнение роли сопровождающего по отношению к ребенку как педагогом, так и родителями, параллельное формирование умений самостоятельного разрешения проблемных ситуаций у ребенка и у членов семьи)

актуализирует проблему определения наиболее эффективных направлений и форм взаимодействия образовательного учреждения с семьями учащихся в процессе музыкального образования.

При этом необходимо учитывать тот факт, что, вследствие автономности, закрытости, замкнутости, свойственных семье, проявляющихся на институциональном и микрогрупповом уровнях, возможности вмешательства в ее частную жизнь посторонних лиц, к числу которых относятся педагоги общего и дополнительного музыкального образования, весьма ограничены и осуществляются только при условии добровольного на то согласия со стороны семьи. Соответственно деятельность педагога-музыканта по оптимизации семейных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных процессов должна представлять собой комплекс непосредственных и опосредованных, прямых и косвенных воздействий на учащихся и их родителей, ненавязчиво вовлекающих их в общение с музыкальным искусством и музыкально-творческую деятельность, стимулирующих музыкально-познавательные процессы, тактично корректирующих музыкальные интересы, вкусы и предпочтения.

В современной теории и практике художественного и музыкального образования (общего и дополнительного) разработаны и успешно реализуются многообразные содержательные направления и формы взаимодействия образовательного учреждения с семьями учащихся, предполагающие не только просвещение в области искусства и педагогики, но и включение в совместную с детьми художественно-творческую деятельность [13, 16, 17, 43, 106, 109, 117, 117, 123, 126, 128, 141, 152, 177, 202, 203, 231, 232, 283]. Обобщая позиции исследователей, в совокупности их можно представить следующим образом:

– *музыкальное и музыкально-педагогическое просвещение родителей*: единичные или объединенные в циклы лекции, доклады, беседы, диспуты, семинары, педагогические практикумы, проводящиеся педагогом-музыкантом, приглашенными лицами, самими родителями; постоянно действующий лекторий по музыкальной и музыкально-педагогической проблематике, в рамках которого могут быть задействованы указанные формы; постоянно действующий консультационный пункт по проблемам музыкального образования для детей; «Музыкальная школа для родителей»; тематические концерты и музыкальные вечера; встречи артистов музыкального театра и филармонии с детьми и родителями;

– *взаимообучение родителей*: взаимная демонстрация продуктов художественного творчества, обучение приемам



художественного творчества на базе образовательного учреждения; взаимопосещение семей в целях постижения особенностей организации домашней музыкальной среды и приемов художественного творчества; межсемейное общение по интересам; любительское музицирование и домашние театрализованные постановки, объединяющие несколько семей;

– *ознакомление родителей с результатами художественно-творческой деятельности детей*: приглашение на концерты, утренники, вечера, уроки-концерты, концерты класса педагога, театрализованные постановки и др.;

– *приобщение детей и родителей к высокому музыкальному искусству*: совместные культпоходы в театр, на концерты и т. п. с последующим обсуждением впечатлений в семье и в образовательном учреждении (в контексте содержания учебного процесса по музыкальным дисциплинам, а также в процессе непосредственного общения учащихся с педагогом, педагога – с родителями учащихся);

– *вовлечение родителей в совместную с детьми музыкально-творческую деятельность на базе образовательных и культурно-просветительных учреждений*: фестивали семейного творчества, семейные музыкальные «гостиные», утренники и вечера; деятельность музыкально-исполнительских коллективов, объединяющих представителей разных поколений; деятельность семейных любительских объединений по интересам, клубов любителей определенных музыкальных направлений и жанров;

– *вовлечение родителей в совместную с детьми музыкально-творческую деятельность в домашних условиях*: совместное музицирование, осуществление театрализованных постановок, проведение семейных музыкальных занятий, концертов, вечеров;

– *обогащение семейной музыкальной среды*: методические рекомендации по проведению семейных музыкальных занятий и музыкальных вечеров; методические рекомендации по комплектованию домашних библиотек, аудио- и видеотек по музыкальной тематике, прослушиванию аудиозаписей, просмотру телевизионных передач, видеозаписей, использованию аудио- и видеоресурсов сети Интернет; домашние творческие задания по музыкальным дисциплинам, ориентированные на совместное с родителями выполнение; работа с элементами учебно-методических комплексов по музыкальным дисциплинам (фонохрестоматии, книги для семейного чтения, дневники музыкальных впечатлений и т. п.);

– *привлечение родителей к процессу управления деятельностью музыкально-образовательного учреждения*: обсуждение

концептуальных основ деятельности музыкально-образовательного учреждения, уставных положений, учебного плана, образовательных программ; учет пожеланий родителей при определении спектра музыкально-образовательных услуг, реализующихся в учреждении; определение индивидуальной музыкально-образовательной траектории ребенка в условиях модульного построения образовательного процесса.

В реализации перечисленных направлений и форм работы образовательных учреждений с семьями учащихся в процессе музыкального образования прослеживается определенная историческая динамика: от доминирования массовых форм работы в 1970-е–1980-е гг. к индивидуализации в 1990-е гг.; от музыкально-педагогического просвещения родителей к их вовлечению в совместную с детьми музыкально-творческую деятельность.

Отмеченное доминирование музыкально-просветительных и консультационных форм работы общеобразовательной школы с родителями учащихся органично вписывается в систему педагогического всеобуча родителей, действовавшую в СССР вплоть до 1990-х гг. Посещение занятий вменялось родителям в обязанность, что давало учителю возможность систематически, последовательно, долговременно работать с конкретным контингентом детей, соответственно ставить и решать единые педагогические задачи.

Демократические процессы конца 1980 – начала 1990-х гг. актуализировали новую концепцию соотношения общественного и семейного воспитания с приоритетом последнего. Одновременно семья обрела большую независимость, самостоятельность, стала стремиться к самостоятельному выбору модели воспитания ребенка и тяготиться сложившейся системой руководства семейным воспитательным процессом со стороны образовательных учреждений. Это обусловило активный поиск новых форм сотрудничества педагога-музыканта с семьями в условиях клубов, межсемейных объединений по интересам [122, 123, 231, 232, 283].

На рубеже XX–XXI вв. в научных исследованиях и практических разработках наметилась тенденция возвращения к направлениям и формам работы педагогов-музыкантов с семьями учащихся на базе учреждения общего или дополнительного музыкального образования. Их теоретическое осмысление происходит на новой методологической основе (лично ориентированный подход, взаимодействие, сотрудничество, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение); внедрение в практику осуществляется в различных типах образовательных учреждений – в

общеобразовательных и детских музыкальных школах, детских школах искусств, общеобразовательных школах с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла [16, 17, 109, 152]. Не утрачивают актуальности задачи музыкально-педагогического просвещения родителей на базе ДООУ и общеобразовательной школы [13, 126, 308].

Указанные направления, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с семьями учащихся актуальны для решения задач педагогического сопровождения музыкального образования ребенка в семье. Однако *сущность педагогического сопровождения как особой культуры поддержки и помощи обуславливает приоритет персонифицированных форм взаимодействия педагога с семьей*, адекватных специфическим особенностям семьи (замкнутость, закрытость, защита своих членов от воздействий окружающего мира, обеспечение человеку возможности «быть самим собой», наличие «заповедных зон» и др.) и семейного воспитания (эмоциональный, интимный, персонализированный характер). К таковым формам мы относим:

- индивидуальное общение в контексте образовательного процесса;

- персональное консультирование;

- оснащение семейной среды аудиозаписями, книгами для семейного чтения, памятками по организации семейной музыкальной среды, учебной домашней работы ребенка и музыкально-творческих семейных мероприятий;

- концерты, в которых каждый ребенок, независимо от достигнутого музыкально-исполнительского уровня, демонстрирует родителям свои творческие достижения в условиях ситуации успеха.

Указанные формы взаимодействия педагога с семьями учащихся являются универсальными для обеих музыкально-образовательных стратегий и в равной степени могут быть реализованы в условиях общего и дополнительного музыкального образования.

*Индивидуальное общение в контексте образовательного процесса* осуществляется ситуативно, по инициативе педагога и/или родителей учащегося, при необходимости оперативной корректировки сложившихся проблемных ситуаций, предупреждения их возникновения, нивелирования последствий. Индивидуальная форма общения позволяет педагогу оказать требуемую помощь и поддержку, адресуя ее ребенку и родителям как представителям конкретной (уникальной, единственной в своем роде) семейной системы с

характерными только для нее сводом правил, особенностями взаимоотношений и эмоциональной атмосферы, а также сохранить конфиденциальность информации.

В условиях дополнительного музыкального образования наиболее действенной формой сотрудничества педагога с родителями учащихся является *присутствие родителей* на музыкальных индивидуальных и групповых занятиях. Присутствие родителей на музыкальных занятиях ребенка обладает значительным психолого-педагогическим потенциалом. По мнению Т. Б. Юдовиной-Гальпериной, оно особенно необходимо в начальный период занятий, когда педагог еще не может «чувствовать и понимать ребенка так, как его понимают близкие»; родители «помогают педагогу создать более точное и полное представление об ученике» [310, с. 13]. Помимо этого, участие родителей в музыкальных занятиях корректирует взаимоотношения между учениками и родителями, содействует взаимопониманию, взаимоуважению.

Как показывает массовый опыт, реализовать данное требование во всей его полноте в современной практике детского дополнительного музыкального образования не представляется возможным по объективной причине – занятости подавляющего большинства родителей. Результаты проведенных нами опросов показывают, что в современных учреждениях дополнительного музыкального образования детей присутствие родителей на музыкальных занятиях желательно, но не вменяется им в обязанность; при возникновении проблемных ситуаций, требующих присутствия родителей на уроке, педагог обращается к ним с соответствующей просьбой. Присутствие на занятиях родителей, бабушек, дедушек, лиц, сопровождающих ребенка, помимо прочего, способствует их музыкальному просвещению, приобщению к шедеврам мирового музыкального искусства (посредством просмотра видеозаписей оперных спектаклей вместе со школьниками на уроках музыкальной литературы).

В процессе *персонального консультирования* в большей степени акцентируются прогностические аспекты музыкального образования. В отличие от предыдущей формы, момент и содержание общения педагога и родителей учащегося определяются заранее; педагогические рекомендации разрабатываются в логике вероятностного прогнозирования, отличаются обстоятельностью, глубиной, вариативностью. Персональное консультирование также позволяет адресовать рекомендации представителям конкретной семейной системы и сохранять конфиденциальность информации.

*Оснащение семейной среды* аудиозаписями, книгами для семейного чтения, памятками по организации семейной музыкальной среды, учебной домашней работы ребенка и музыкально-творческих семейных мероприятий может осуществляться в рамках учебно-методического комплекса программы по музыкальной дисциплине и/или по инициативе педагога. Последний вариант реализуется в условиях персонифицированного общения с учащимся и его семьей с учетом интересов и потребностей конкретной семьи в сфере музыкального искусства и педагогики музыкального образования, позволяет сохранить конфиденциальность общения.

*Концерты*, в которых каждый ребенок, независимо от достигнутого музыкально-исполнительского уровня, демонстрирует родителям свои творческие достижения в условиях ситуации успеха, традиционно проводятся как в системе общего, так и дополнительного музыкального образования. Применительно к условиям общего музыкального образования разработана уникальная форма *урока-концерта* для родителей учащихся<sup>35</sup>. В детских музыкальных школах традиционно проводятся *концерты в рамках индивидуального класса педагога* с приглашением родителей и других членов семьи. Отличительной чертой таких концертов является разновозрастное общение детей.

Результаты проведенного Н. Г. Тагильцевой опроса родителей учеников стартовой школы продемонстрировали интерес респондентов «к посещению открытых обобщающих уроков, которые проходят, например, в форме концертов или выставок, где наглядно показаны достижения детей» [263, с. 121].

В нашем непосредственном педагогическом опыте работы в общеобразовательной школе сложилась и удачно зарекомендовала себя форма *концерта для родителей «У каждого своя песня»* (название было предложено самими учащимися по аналогии с названием эстонской народной песни «У каждого свой музыкальный инструмент», входившей в репертуар учебной программы по предмету «Музыка»). Такой концерт проводился нами в рамках нескольких классов начальной школы, в камерной обстановке, исключительно для родителей и учителей. В концерте принимали участие все дети, желающие выступить, независимо от уровня их певческого развития. По собственному выбору дети объединялись в небольшие ансамбли, состоявшие из друзей, старших и младших братьев и сестер и т. п. (например, три старших сестры-третьеклассницы, два младших брата и

---

<sup>35</sup> Об уроке-концерте подробнее см. в разделе 5.4 настоящей монографии.

сестра – первоклассники исполняли «Песенку о чудесах» Г. Гладкова из телефильма «Новогодние приключения Маши и Вити»). Состав ансамблей был подвижным и видоизменялся в разных номерах, состав солистов подвергался ротации. Выбор песен осуществлялся самими детьми из нотных сборников, предложенных педагогом (песни соответствовали возрастным вокальным и психологическим особенностям учащихся). Исполнение сопровождалось игрой на элементарных детских музыкальных инструментах, включало элементы театрализации.

Проведение подобных концертов целесообразно в начальной школе, когда творческому самовыражению способствуют возрастные особенности учащихся, а восприятию его результатов – позиция родителей, активно вовлеченных в процесс педагогического взаимодействия; организационные особенности системы общего образования позволяют активно сотрудничать с учителем начальных классов; особенности системы музыкального образования предоставляют семье возможность выбора или переориентации музыкально-образовательной стратегии. Последнее представляется чрезвычайно важным. Например, в нашем опыте после проведения концерта для родителей одного класса начальной школы (контингент 20-30 чел.), от 5 до 10 родителей обращались за консультацией по поводу целесообразности обучения ребенка музыке; в 3–5 случаях результатом полученной консультации становилось обучение ребенка в детской музыкальной школе.

В последнее время родители учащихся общеобразовательной школы все чаще приглашаются не на концерты, а на так называемые *события* – мероприятия или проекты, в которых активно задействуется музыкальный компонент (презентация школы, творческие отчеты, рекламные и благотворительные акции и пр.) [262]. Констатируя неуклонное возрастание значимости разовых событий в жизни школы, Н. Г. Тагильцева отмечает, что «подготовка и проведение этих событий вызывает интерес у детей и положительный настрой у родителей, посещающих эти мероприятия. Родители удовлетворены тем, что их дети являются участниками конкретного события, где им представилась возможность продемонстрировать свои таланты, творческие начинания, а также эффектные костюмы, удачную прическу и т. д.» [262, с. 117]. Однако ориентация музыкального компонента данных событий преимущественно на современный эстрадный репертуар, превалирование тренировочной работы, нацеленной на музыкально-исполнительский результат, над систематической и последовательной работой по формированию

музыкальной культуры учащихся побуждает Н. Г. Тагильцеву к постановке вопроса о соотношении в сегодняшнем общем музыкальном образовании школьников *системности* и *событийности*. Оптимистический ответ на данный вопрос получен ею в процессе анализа родительских позиций, демонстрирующих их ценностное отношение к освоению детьми академического искусства, воспринимающегося ими как элитарное.

#### **5.4. Потенциал предмета «Музыка» в решении задач сотрудничества педагога с семьями учащихся**

Сталкиваясь с объективными препятствиями на пути музыкально-педагогического просвещения родителей и приобщения их к совместной с детьми музыкальной деятельности, педагог-музыкант, тем не менее, располагает значительными резервами взаимодействия с семьями учащихся в контексте решения организационно-содержательных вопросов обучения ребенка музыке в системе общего или дополнительного образования. В этой связи значительный интерес представляет анализ концептуальных положений и содержания учебных программ по предмету «Музыка» [9, 117, 223, 224] с целью выявления их потенциала в области педагогического взаимодействия с семьями учащихся, обогащения духовной жизни семьи, гуманизации детско-родительских отношений.

Сосредоточим внимание на следующих позициях:

- отражение в учебных программах по предмету «Музыка» проблем взаимодействия педагога с семьями учащихся на уровне концептуальных положений, постановки задач, предъявления требований, содержания образования;

- соответствие концептуальных положений и содержания учебных программ по предмету «Музыка» современной парадигме семейного воспитания (приоритет семьи в воспитании и развитии ребенка, размежевание силы воздействия и качества результатов семейного воспитания, признание определяющей роли семейной среды, атмосферы, микроклимата);

- обеспечение прямой и обратной связи между музыкально-образовательной деятельностью учащихся на школьных уроках музыки и многообразной музыкальной самореализацией ребенка в семейных условиях;

- вовлечение родителей в процесс музыкального самообразования и музыкальной самореализации.

Изучив современные учебные программы по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы, мы убедились в том, что какие-либо специальные задачи организации работы с семьями (родителями) учащихся в них не ставятся. Равным образом в программах не предъявляются какие-либо конкретные требования к семейной музыкальной среде. На наш взгляд, это является свидетельством реализации демократических принципов общего музыкального образования ориентированного на всех детей независимо от типа семьи, модели семейного воспитания, образовательной стратегии; предоставляющего равные стартовые условия всем без исключения учащимся.

В то же время неотъемлемым концептуальным компонентом современного музыкально-образовательного процесса является постоянное опосредованное общение педагога с семьями учащихся через само содержание музыкального образования. Уклад семейной жизни, стиль внутрисемейных взаимоотношений, доминирующие ценности, радостные и печальные события в жизни семьи ярко проявляются в конкретных жизненных ассоциациях, возникающих у детей при восприятии произведений искусства, в художественных предпочтениях и оценочных суждениях учащихся.

Как уже было сказано, в педагогической концепции Д. Б. Кабалева естественная семейная среда, окружающая ребенка с первых дней его жизни, рассматривается в качестве первоисточника его музыкального опыта<sup>36</sup>. Данная идея, положенная в основу педагогической концепции общего музыкального образования, нашла яркую и убедительную реализацию в таких ключевых позициях программы «Музыка» для общеобразовательной школы, как связь музыки с жизнью, опора на жизненный (в том числе музыкальный) опыт ребенка, и получила дальнейшее развитие в последующих программах музыкального образования детей. Опора на многообразный жизненный опыт ребенка как источник музыкальных впечатлений и ассоциативного ряда, возникающего при восприятии художественных произведений, является позицией, объединяющей различные авторские подходы к определению содержания и последовательности музыкального образования, особенно на его начальном этапе.

Следует особо подчеркнуть, что семейная музыкальная среда ребенка принимается Д. Б. Кабальским как данность: ее качественный уровень и содержательное наполнение не анализируются, не

---

<sup>36</sup> См. раздел 1.4 настоящей монографии.



оцениваются и, тем более, не критикуются. Концептуальное значение имеет сам факт постоянного, чаще всего неосознаваемого, присутствия музыки в жизни каждой семьи и каждого ребенка. В качестве «первых камней фундамента» [117, с. 15] системы школьного музыкального образования выступает весь многообразный коллективный музыкальный опыт дошкольников, обретенный «в детском саду, дома и на улице, в городе и в деревне, во всей жизни, окружавший их с малых лет» [117, с. 17].

Подчеркнем, что ценностное отношение на уроках музыки в общеобразовательной школе к индивидуальному жизненному опыту каждого ребенка создает «ситуацию успеха» не только для самих детей (независимо от уровня их музыкальной одаренности), но и для их родителей; нивелирует социальные различия между семьями разного типа, с разным уровнем общей и музыкальной культуры, материального и психологического благополучия; способствует позитивным изменениям в отношении родителей к музыкальному образованию детей.

Размышляя на данные темы, необходимо учитывать тот факт, что в период разработки Д. Б. Кабалеvским программы «Музыка» и ее внедрения в массовую педагогическую практику (70-е – начало 80-х гг. XX в.) подавляющее большинство родителей, детство которых пришлось на военные и послевоенные годы, не имело опыта какого-либо музыкального обучения. Что касается дополнительного музыкального образования, то данная система, еще в 70-е гг. XX в. функционировавшая в условиях конкурсного отбора учащихся (о чем, кстати, Д. Б. Кабалеvский высказывал сожаление), для многих детей была недоступна. Как следствие, подавляющее большинство родителей в те годы дистанцировалось от проблемы музыкального развития ребенка, ссылаясь на собственную некомпетентность и полагая, что музыкальное образование является уделом особо одаренных детей.

В этих условиях дети, обучавшиеся в общеобразовательной школе по программе «Музыка», разработанной под руководством Д. Б. Кабалеvского, начинали выполнять в своих семьях роль проводников в мир большого искусства. Как отмечается в пояснительной записке к программе, познакомившись на начальном этапе обучения с оперой, симфонией, концертом, кантатой, балетом, дети «не будут бояться их, как бояться их еще сегодня многие взрослые с недостаточно развитой музыкальной культурой» [224, с. 9].

Характерной особенностью практики преподавания по программе «Музыка» являлось и продолжает являться достаточно

оперативное установление «обратной связи с родителями учащихся по их собственной инициативе. Как правило, родители бывают заинтригованы самим содержанием обучения, яркостью эмоционального отношения ребенка к уроку музыки и позитивной оценкой результатов его учебной деятельности со стороны учителя. Хрестоматийными стали примеры родительских рассказов о том, как они были вовлечены ребенком в прослушивание по радио или просмотр по телевидению опер, балетов, симфонических произведений, фрагменты из которых звучали на уроках музыки (отметим, что для многих из родителей данные произведения ранее были незнакомы). В этой связи Д. Б. Кабалевский отмечал, что само количество подобных ситуаций, описание которых сосредоточивалось в руководимой им лаборатории НИИ школ, вызывает к жизни тему исследования «Влияние музыки на родителей через детей».

Творческий коллектив лаборатории разработал под руководством Кабалевского уникальную форму непосредственного взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса с представителями своих семей – *урок-концерт*. В отличие от обычного концерта для родителей и учителей, в нем обязательно должны быть сохранены «элементы обычного урока, чтобы родители наглядно увидели и услышали, как занимаются музыкой их дети, а школьным учителям стала бы ясна методика этих занятий» [224, с. 27]. Таким образом, урок-концерт позволяет родителям не только ознакомиться с творческими достижениями детей, но и самим стать полноправными участниками музыкально-образовательного процесса.

Опыт учебной художественно-творческой деятельности ребенка, актуализирующийся в домашних условиях, оказывает определенное влияние на образ жизни и мыслей семьи, чему в немалой степени способствуют традиционные домашние задания и современная оснащенность образовательного процесса соответствующим учебно-методическим комплексом (УМК).

На уроках музыки детям традиционно задаются следующие *домашние задания*: слушать музыку и размышлять о ней; составлять музыкальные «коллекции»; создавать рисунки, передающие настроение музыкальных произведений, подбирать созвучные по тематике и настроению стихотворения; получать от родителей какую-либо музыкальную информацию (о любимых песнях, танцах, музыкальных жанрах, композиторах, исполнителях и т. п.); просматривать вместе с родителями рекомендованные телевизионные передачи и т. п. По замыслу Д. Б. Кабалевского «задания эти не должны быть обязательными, но, когда они выполнены, учитель

должен высказать слова одобрения и поощрения (делать это надо очень тактично, чтобы не способствовать появлению в классе зазнаек, выскочек)» [224, с. 25].

При первоначальном отсутствии УМК по предмету «Музыка» домашние задания носили по преимуществу рекомендательный характер; спектр выполненных заданий был достаточно широк и с трудом поддавался упорядочиванию, что затрудняло использование результатов домашней работы учащихся в образовательном процессе.

В настоящее время оснащение образовательной программы соответствующим УМК является неотъемлемым требованием к организации учебного процесса. Наличие УМК (учебных книг, рабочих тетрадей, дневников музыкальных впечатлений, аудионосителей и т. п.) позволяет учителю в определенной степени упорядочить процесс общения детей с музыкальным искусством в домашних условиях и внести посильный вклад в дело музыкального просвещения родителей. При этом учителю музыки приходится осваивать новые организационно-содержательные аспекты взаимодействия с родителями, связанные с обеспечением каждого учащегося комплектом учебно-методических пособий и методическим просвещением относительно его использования в домашних условиях.

Особенно следует подчеркнуть значимость пособий, адресованных как детям, так и взрослым. Примером может послужить сборник «Семейное чтение» (И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр, О. В. Кузьмина) – одна из центральных книг УМК «Искусство слышать». Собрав богатый и многообразный материал, авторы надеются «на такт и творческие способности взрослых, которые сами определяют доступность и целесообразность чтения с детьми того или иного произведения. Духовное взросление детей позволит... наслаждаться совместным чтением новых страниц книги и совместным обсуждением прочитанного» [239, с. 3].

Значительное внимание в программах общего музыкального образования уделяется *музыкальному самообразованию* учащихся, формированию у них умений и навыков, необходимых для организации домашней музыкальной среды (использования технических средств, работы со специальной музыковедческой и справочной литературой, комплектования и структурирования домашней аудиотеки и т. п.). Данное направление наиболее активно разрабатывалось Ю. Б. Алиевым [13]. В программе «Музыка», разработанной под его руководством, решение данных задач предусматривалось на протяжении всего процесса музыкального обучения, причем в содержание обучения в 6–8 классах ежегодно

включалась специальная завершающая тема года «Музыкальное самообразование и повышение духовной культуры. Использование в целях музыкального самообразования радио- и телепрограмм, кино». В русле данной темы предлагалось использовать и внеклассные формы работы – конкурс на лучшую домашнюю фонотеку, обмен опытом сбора материалов о музыке.

Содержание музыкального образования обладает значительным потенциалом в упрочении ценностного отношения ребенка к дому, семье и ее членам – представителям разных поколений.

По мнению Т. А. Куликовой, ценностное отношение к семье у ребенка начинает складываться «уже на ступени дошкольного детства»; данное отношение «специфично, носит социально-психологический характер, преимущественно переживаемый, но недостаточно осознаваемый». Осознанию ценности семьи в значительной степени способствуют «авторские художественные произведения, которые вводят ребенка в мир семейной жизни, доносят суть понятий “семья”, “мать”, “отец”, “дети”, “брат” и другие слова, отражающие родственные отношения, помогающие понять свое место в системе семейных отношений» [146, с. 426].

В современных учебных программах по предмету «Музыка», тематизм которых базируется на закономерностях музыки как вида искусства, упомянутые ценности осваиваются опосредованно. Так, например, в программе для 1 класса 4-летней начальной школы, разработанной И. В. Кадобновой, В. О. Усачевой и Л. В. Школяр, тезис «дом, земля-кормилица, матушка-Россия – звучащий образ Родины» служит раскрытию содержания начального этапа освоения темы «Как можно услышать музыку» [223, с. 20]. Ожидаемым результатом освоения темы «О чем говорит музыка» является более тонкая дифференциация ребенком эмоциональных состояний человека (как указано в программе, – и ребенка, и взрослого), постижение сути различных характеров, что в немалой степени способствует упрочению межличностных коммуникаций в кругу семьи.

В учебных программах по предмету «Музыка», тематизм которых носит сюжетный характер, ценностное отношение к семье, дому формируется непосредственно, в процессе освоения учащимися отдельных учебных тем: «Музыка о доме», «Музыкальные портреты» (в программе под редакцией Ю. Б. Алиева), «Музыка и ты», «День, полный событий» (в программе Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной). В частности, сквозная тема «День, полный событий», проходящая через всю начальную школу, предполагает последовательное углубление и обогащение образа Дома – от

привычного для второклассников «мира ребенка в музыкальных интонациях, образах» [223, с. 124] до дня, проведенного четвероклассниками в гостях у А. С. Пушкина (музыкальный репертуар урока – «Зимнее утро», «У камелька» П. И. Чайковского, «Зимний вечер» М. Яковлева на стихи А. С. Пушкина).

Музыкальные произведения, предусмотренные вышеперечисленными программами, отражают различные ипостаси образа Дома. Он предстает как светлый, радостный, приподнятый («Доброе утро» Д. Б. Кабалевского, «Звуки музыки» Р. Роджерса); тихий, камерный («У камелька» П. И. Чайковского, «Добрая сказка» А. Н. Пахмутовой); насыщенный увлекательными детскими играми и разнообразными впечатлениями (пьесы из «Детского альбома» П. И. Чайковского, «Детской музыки» С. С. Прокофьева, «Альбома для юношества» Р. Шумана, цикла «Детская» М. П. Мусоргского); воспроизводящий значимые семейные обычаи и ритуалы, открытый для гостей («Игра в гостей» Д. Б. Кабалевского, «Уход гостей» из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик»); шутливый, на грани розыгрыша («Зачем нам выстроили дом?» Д. Б. Кабалевского).

Среди музыкальных портретов членов семьи, представленных в программах по предмету «Музыка», безусловным лидером является мама. Ее обобщенный образ запечатлен в многочисленных колыбельных (отечественные и зарубежные народные песни, вокальные и инструментальные колыбельные В. А. Моцарта, И. Брамса, Дж. Гершвина, П. И. Чайковского, А. К. Лядова, И. О. Дунаевского, А. И. Хачатуряна, М. М. Кажлаева, Г. И. Гладкова, Р. Паулса и др.), а музыкальные портреты составляют своеобразную картинную галерею («Мама» из «Детского альбома» П. И. Чайковского, песни «Самая хорошая» В. С. Иванникова, «Мама с тобой» З. Л. Компанейца, «Мамин праздник» Ю. Н. Гурьева, «Мамина песенка» М. А. Парцхаладзе, «Красивая мама» Э. С. Колмановского и др.). В программах представлены и сказочные образы мамы (Тема Мамы-Козы из оперы М. В. Коваля «Волк и семеро козлят», «Колыбельная медведицы» Е. А. Крылатова, «Песенка мамонтенка» В. И. Шаинского).

Немногочисленные музыкальные портреты бабушки отражают различные грани данного образа (песни «Праздник бабушек и мам» М. И. Славкина и «Вот такая бабушка!» Т. И. Попатенко). С образом бабушки ассоциируется белорусская народная песня «Перепелочка».

Дедушка представлен на уровне конкретного персонажа («Петя и волк» С. С. Прокофьева): «он добрый, но всегда немного ворчит. Сперва он боится, чтобы с Петей не случилось какой-нибудь беды, а в

конце обеспокоен мыслью, что было бы с Петей, если бы волка не поймали...» [224, с. 57].

Зарисовка ситуации, возникающей во взаимоотношениях старших и младших детей в семье представлена в пьесе Д. Б. Кабалеvского «Упрямый братишка»: «Кажется, будто упрямец много раз повторяет хоть и по-разному, но одно и то же слово, будто обязательно хочет настоять на своем, не поддается никаким уговорам» [224, с. 34].

То общее, что запечатлено в художественных образах членов семьи, интуитивно или осознанно соотносится учащимися с «частным» – членами своих семей и семей товарищей, опытом повседневного общения в кругу семьи и за ее пределами, сравнения своего Дома (семейного быта, уклада, эмоциональной атмосферы) и его обитателей с домами своих друзей.

Интересно, что Д. Б. Кабалеvский актуализирует данный детский опыт на уровне методического приема, способствующего осознанию детьми диалектический сущности трех музыкальных жанров: «Тысячи песен (танцев и маршей) так же похожи и одновременно не похожи друг на друга, как похожи и не похожи друг на друга тысячи девочек и мальчиков, тысячи мам и бабушек, тысячи пап и дедушек!» [224, с. 46].

Обратим особое внимание на то, что включение в учебный репертуар музыкальных произведений по семейной тематике вовлекает ребенка в процесс конструктивного осмысления родительской позиции, запечатленной в художественном образе (с присущей ей ответственностью, требовательностью, но одновременно пронизанной любовью к ребенку, заботой о его благополучии). Информация, почерпнутая педагогом из жизненных ассоциаций, возникающих у учащихся в процессе восприятия музыкальных произведений по семейной тематике, из трактовок учащимися действий и поведения персонажей данных произведений и осмысления авторской позиции позволяет составить впечатление о некоторых аспектах семейного быта, уклада, атмосфере, взаимоотношениях в семьях учащихся. Процесс опосредованного общения педагога с семьей учащегося может стать более глубоким, содержательным и персонифицированным в условиях дополнительного музыкального образования, когда ребенок ведет работу по постижению и воплощению художественного образа музыкального произведения. При этом неоспоримым правилом должно быть соблюдение конфиденциальности общения педагога с учеником.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги сказанному, необходимо, прежде всего, высоко оценить совокупный потенциал современного междотраслевого семейведческого знания, позволяющий не только интерпретировать самые разнообразные явления и процессы, но и осуществлять эту интерпретацию с множественных, вариативных позиций. Одновременно следует констатировать, что доминирующая в настоящее время тенденция к дифференциации знания, проявляющаяся на междотраслевом и на внутритотраслевом уровнях, в значительной степени препятствует его комплексному теоретическому и практическому освоению – как по причине переизбытка информации, так и ввиду параллельного сосуществования различных научно-исследовательских парадигм.

В теории и практике музыкального образования наличествуют устойчивые, самобытные традиции освоения семейной проблематики при доминировании парадигм семейной воспитывающей музыкальной среды, музыкальной одаренности, общего и музыкального развития ребенка. В контексте данных парадигм находят теоретическое осмысление и практическое решение многообразные организационно-содержательные и психолого-педагогические проблемы реализации в семье музыкально-образовательного направления и взаимодействия образовательных учреждений с семьями учащихся.

Одновременно психолого-педагогические и валеологические проблемы, возникающие в процессе реализации в семье музыкально-образовательного направления, интерпретируются в иных отраслях психолого-педагогического знания в русле иных исследовательских парадигм. Теоретико-практические результаты подобного параллельного исследования однотипных проблем могут взаимно дополнять друг друга, но могут друг другу противоречить. Следствием последнего является рассогласованность в осмыслении одних и тех же феноменов, что ярко проявляется на уровне музыкально-образовательного направления семейного воспитания ребенка.

Обогащение педагогики музыкального образования научно-исследовательскими парадигмами, реализующимися в социологии, педагогике, психологии семьи, безусловно, способствует преодолению обозначенного дисбаланса.

В историко-педагогической ретроспективе музыкально-образовательный компонент являлся неотъемлемым компонентом нормативных моделей семейного воспитания, ориентированных на освоение ребенком совокупности требований, предъявляемых к представителю определенного социального слоя. Модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, генетически восходящая к дворянской модели семейного воспитания, в определенной степени сохраняет признаки нормативности, что делает ее столь частым объектом для критики на теоретическом и эмпирическом уровнях.

Идея закрепить устойчиво воспроизводящиеся действия семьи по реализации музыкально-образовательного направления в рамках самостоятельной модели семейного воспитания ребенка, где данное направление является приоритетным, оказалась продуктивной. Подобный подход, во-первых, акцентирует сознательность, самостоятельность, целостность семейной воспитательно-образовательной политики; во-вторых, позволяет оперировать в рамках единой модели многочисленными типологиями особенностей семейного воспитания, родительских позиций, детских и родительских ролей и др.; в-третьих, способствует постижению диалектики достоинств и уязвимых сторон искомой модели, преодолевая тем самым стереотипы негативного отношения к действиям родителей, обучающих ребенка музыке. В русле данного подхода было выявлено, что модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления является вариативной и полифункциональной.

Не менее продуктивной оказалась идея представить действия современной российской семьи в виде двух стратегий, обусловленных особенностями действующей системы музыкального образования. Подобный подход, во-первых, акцентирует самостоятельность семьи в определении приоритетных направлений развития ребенка и ее активность в реализации своих намерений; во-вторых, позволяет дифференцировать варианты реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления; в-третьих, способствует целостному охвату возможных действий семьи по реализации задач музыкального образования ребенка, преодолевая тем



самым искусственную (ведомственную) разобщенность сфер общего и дополнительного музыкального образования.

Ввиду достаточной изученности процесса восхождения семьи от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка в работах других авторов, наше внимание в большей степени было сосредоточено на исследовании особенностей реализации в современной российской семье музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного образования. Результаты теоретического и эмпирического поиска показали, что данная музыкально-образовательная стратегия в настоящее время реализуется в семьях разного типа, конкретизируется в соответствии с многообразными условиями и тактиками семейного воспитания, отражает стремление родителей решить посредством обучения ребенка музыке широкий спектр задач его образования, воспитания, развития.

Опыт общения с родителями дошкольников и младших школьников все более убеждает нас в необходимости выделения и обоснования еще двух вариантов семейных музыкально-образовательных стратегий:

1) когда родители в решении задач музыкального воспитания и образования ребенка ориентируются не на музыкальную, а на общеобразовательную школу с углубленным изучением дисциплин предметной области «Искусство»<sup>37</sup>;

2) когда задачи музыкального воспитания и образования ребенка решаются в единстве с иными разнообразными направлениями его развития (речь идет о так называемых «комплексных» моделях семейного воспитания).

Теоретическое обоснование данных стратегий, исследование вариантов их реализации и структурирование действий родителей на уровне моделей семейного воспитания определяет перспективы исследования интересующей нас проблемы.

---

<sup>37</sup> В нашем исследовании такие действия семьи рассматривались в логике музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
2. Адищев В. И. Музыка в женских институтах России конца XIX – начала XX века (теория и практика образования) : монография / ИТОП РАО. М., 2001. 116 с.
3. Адищев В. И. Музыкальное воспитание в кадетских корпусах России (конец XIX – начало XX века) : исследование. М. : ТЦ «Сфера», 2000. 96 с.
4. Адищев В. И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX – начала XX века : теория, концепции, практика : монография. М. : Музыка, 2007. 347 с.
5. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. М. : Аргументы и факты, 1983. 608 с.
6. Азарова Л. Н. Развитие творческой индивидуальности младшего школьника в условиях семейного и общественного воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Ин-т общего образования. М., 1997. 16 с.
7. Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психотерапия / Сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. СПб. : Питер, 2000. С. 287-307.
8. Аккерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица // Семейная психотерапия / Сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. СПб. : Питер, 2000. С. 17-27.
9. Алеев В. В., Науменко Т. И., Кичак Т. Н. Музыка. 1–4 кл., 5–8 кл. : Программы для общеобразовательных учреждений. М. : Дрофа, 2003. 96 с.
10. Александров Е. П. Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся

- общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Ростов. гос. пед. ун-т. Ростов-н/Д., 1999. 34 с.
11. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. URL: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html).
  12. Алиев Ю. Б. Музыкальное воспитание // Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М. : Советская энциклопедия, 1976. Т. 3. С. 755-762.
  13. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М. : ВЛАДОС, 2000. 336 с.
  14. Андреева Г. М. Образ мира в структуре социального познания // Мир психологии. 2003. № 4. С. 31-40.
  15. Андреева И. Г. Семейная педагогика : учеб.-метод. пособие. Балашов : Изд-во «Николаев», 2003. 70 с.
  16. Антипина О. Ф. Модульная организация образовательного процесса в школе искусств как средство развития мотивации к музыкальной деятельности у детей 6–8 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. 23 с.
  17. Антипина О. Ф., Куприна Н. Г. Современные технологии в развитии у детей мотивации к музыкальной деятельности : монография / Ин-т развития регионального образования Свердловской области. Екатеринбург, 2008. 184 с.
  18. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. М. : Педагогика, 1985. 363 с.
  19. Антонов А. И. Микросоциология семьи (методология исследовательских структур и процессов) : учеб. пособие. М. : Nota Bene, 1998. 360 с.
  20. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М. : МГУ ; Братия Карич, 1996. 304 с.
  21. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 148 с.
  22. Апурина О. Д. Организационно-педагогические условия влияния дополнительных образовательных услуг на готовность детей к обучению в школе (на примере комплекса детский сад – школа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Ставропол. гос. ун-т. Ставрополь, 2003. 22 с.
  23. Аргунова В. Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе : автореф. дис.

- ... канд. пед. наук ; Центр социальной педагогики. М., 1997. 26 с.
24. Арнаутова Е. П., Иванова В. М. Общение с родителями : зачем? как? М. : Профессиональное образование, 1993. 59 с.
  25. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. М. : Карапуз, 2001. 264 с.
  26. Артоболевская А. Д. Первая встреча с музыкой. М. : Сов. композитор, 1988. 102 с.
  27. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / пер. с фр. Я. Ю. Старцев. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 415 с.
  28. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. : Музыка, 1973. 142 с.
  29. Асеев В. Г. Соотношение значимого и незначимого в формировании личности // Психология личности и образ жизни. М. : Наука, 1989. С. 14-18.
  30. Аскарлова О. Б. Музыкальное воспитание детей в семье // Эстетическое образование в период детства : традиции, новации, реальность : материалы междунар. пед. чтений «Образование и детство – XXI век», Екатеринбург, 21-22 апр. 2004 г. / отв. ред. А. Ф. Яфальян ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. С. 14-17.
  31. Ахияров К. Ш. Профильное обучение в школе : опыт, проблемы / Бирск. гос. социал.-пед. академия. Уфа, 2005. 106 с.
  32. Бабаева Т. И. Творческое сотрудничество детского сада и семьи как фактор воспитания готовности дошкольников к обучению в школе // Детство : педагогический альманах. № 1. СПб. : АКЦИДЕНТ, 1998. С. 56-70.
  33. Бажанова О. С. Системный подход к организации педагогической поддержки семьи нетипичного ребенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2003. 21 с.
  34. Баженова Н. Г. Этнопедагогические ценности Амурского казачества : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Биробиджан. гос. пед. ун-т. Якутск, 2000. 19 с.
  35. Базилов А. С. О некоторых противоречиях в системе музыкального воспитания // Искусство в школе. 2003. № 1. С. 9-13.
  36. Базилов А. С. О педагогическом авторитаризме, музыкальных конкурсах и иных приметах отечественной музыкальной

- педагогике второй половины XX века // Искусство в школе. 2002. № 4. С. 56-65.
37. Базиков А. С. Музыкальное образование в современной России : основные противоречия и пути их преодоления : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2002. 386 с.
  38. Баренбойм Л. А. Из истории советского музыкального образования : сб. материалов и док. Л. : Музыка, 1969. 306 с.
  39. Баренбойм Л. А. Музыкальное образование // Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М. : Советская энциклопедия, 1976. Т. 3. С. 763-787.
  40. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Л. : Сов. композитор, 1973. 272 с.
  41. Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. М. : АСТ-ПРЕСС, 2001. 432 с.
  42. Барковская Н. В. Роль детской книги в семейном воспитании // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 140-148.
  43. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов. М. : Академия, 2002. 416 с.
  44. Бездидько А. В. Отношение как фактор национальной идентификации и самоидентификации субъектов действия в ситуации культурно-языкового контакта // Мир психологии. 2004. № 3. С. 62-67.
  45. Белая К. Ю., Горелова О. П., Сеницына Т. В. Педагогическое сопровождение семьи от поступления ребенка в ДОУ до выпуска в школу. URL: <http://vospitatel.resobr.ru/archive/year/articles/2827>.
  46. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 192 с.
  47. Белкин А. С., Бикбова И. Д., Брагина Т. А. Основные элементы культуры общения педагога с родителями // Педагогические проблемы общения учащихся : сб. науч. тр. / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1983. С. 67-72.
  48. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 208 с.
  49. Беляев С. Е. Историко-педагогические основы развития музыкального образования на Урале : дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2000. 290 с.

50. Беляев С. Е. Музыкальная дидактика : учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. Екатеринбург, 2008. 51 с.
51. Беляев С. Е. Музыкальное образование на Урале : два века истории. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 1998. 182 с.
52. Беляева Л. С., Васильева В. В. Русская народная музыкальная педагогика : вопросы теории и практики : учеб. пособие ; Мурман. гос. пед. ин-т. Мурманск, 2001. 78 с.
53. Березина Т. А. Взаимодействие педагогов и родителей в приобщении дошкольников к семейным традициям // Детство : педагогический альманах. № 1. СПб. : АКЦИДЕНТ, 1998. С. 47-55.
54. Березина Т. А., Воронина О. Психолого-педагогическое сопровождение родителей будущих первоклассников. URL: [http://www.obrazpress.ru/index.php?option=com\\_deerpockets&task=catContShow&cat=18&id=126&Itemid=61](http://www.obrazpress.ru/index.php?option=com_deerpockets&task=catContShow&cat=18&id=126&Itemid=61).
55. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Екатеринбург : ЛИТУР, 2001. 576 с.
56. Богданова Л. П., Щукина А. С. Гражданский брак в современной демографической ситуации // Социс. 2003. № 7. С. 100-104.
57. Бондарев В. П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе // Интернет-журнал «Эйдос». 2001. 19 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-02.htm>.
58. Борисова Е. В. Традиции воспитания детей в крестьянской семье в России (1861–1917 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. пед. гос. ун-т. М., 1997. 16 с.
59. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна : Феникс+, 2001. 208 с.
60. Бурьяк М. К. Певческие традиции региона как фактор оптимизации художественного развития личности (на примере этнокультурных традиций новгородской земли) : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; СПб. гос. ун-т культуры и искусств. СПб., 1999. 23 с.
61. Бутенко А. П. Народ // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1974. Т. 17. С. 254.
62. Бушина В. Н. Формирование коммуникативной компетентности родителей в условиях учреждения дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 18 с.

63. Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж : МОДЭК, 1993. 128 с.
64. Васильева В. В. Русская народная музыкальная педагогика в современной системе образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Мурманск. гос. пед. ин-т. Мурманск, 2000. 20 с.
65. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 169 с.
66. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М. : Просвещение, 1968. 413 с.
67. Видт И. Е. Образование как феномен культуры : эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 2003. 44 с.
68. Водовозова Е. Н. На заре жизни / лит. обработка, послесловие и примечания Д. И. Чевычелова. Л. : Гос. изд-во дет. лит. Мин-ва просвещения РСФСР, 1963. 431 с.
69. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студ. ср. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1999. 168 с.
70. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. О. С. Газмана. М. : ВЛАДОС, 1996. 185 с.
71. Воспитательный потенциал семьи : метод. пособие для студентов / сост. И. В. Фадеева ; Магнитогор. гос. ун-т. Магнитогорск : МаГУ, 2000. 26 с.
72. Газман О. С. Неоклассическое воспитание : От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : ВЛАДОС, 2002. 120 с.
73. Ганичева А. Н. Подготовка воспитателя-гувернера в системе среднего профессионального педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. М., 1996. 22 с.
74. Гастев Ю. А. Модель // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1974. Т. 16. С. 399-400.
75. Гембицкая Е. Я. Музыкальное воспитание в старшем школьном возрасте // Музыкальное воспитание в школе ; сост. О. А. Апраксина. М. : Музыка, 1976. Вып. 11. С. 94-102.
76. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Изд. 3-е, испр. и доп. М. : ЧеРо, 2004. 340 с.
77. Глушкова Г. В. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей по оптимизации физкультурно-оздоровительной работы с детьми 5–7 лет (в

- условиях групп кратковременного пребывания) : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Ин-т общего образования МО РФ. М., 2003. 23 с.
78. Голод С. И. Семья и брак : историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 1998. 272 с.
79. Гофман А. Б. Традиции // Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 2. СПб. : Университетская книга : ООО «Алетейя», 1998. С. 265-266.
80. Гребенников И. В. О системе повышения педагогической культуры родителей // За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье : из опыта работы / сост. Т. А. Маркова, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик [и др.] ; под ред. Р. А. Курбатовой. М. : Просвещение, 1982. С. 19-26.
81. Гребенников И. В. Основы семейной жизни : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1991. 158 с.
82. Гребенников И. В. Школа и семья. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
83. Гурко Т. А. Вариативность представлений в сфере родительства // Социс. 2000. № 11. С. 90-97.
84. Гурко Т. А. Особенности развития личности подростков в различных типах семей // Социс. 1996. № 3. С. 84-90.
85. Гурко Т. А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социс. 1997. № 1. С. 72-79.
86. Гуров В. Н. Социальная работа дошкольных образовательных учреждений с семьей. М. : Пед. общ-во России, 2003. 160 с.
87. Гуров В. Н. Социальная работа школы с семьей. М. : Пед. общ-во России, 2003. 192 с.
88. Гученкова А. В. Семьи «группы социального риска» как фактор отклоняющегося поведения детей подросткового возраста // Социально-педагогические проблемы воспитания : тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28 мая 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. С. 31-34.
89. Давыдов Ю. С., Гранкин А. С. Культура, образование, традиции как объекты научных исследований и составляющие этногенеза // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 9. М., 2005. С. 22-27.
90. Давыдов Ю. С., Гранкин А. С. Семья как институт социализации и уникальная среда воспитания этнической толерантности // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 7. М., 2003. С. 54-60.



91. Дементьева И. Ф. Российская семья : проблемы воспитания: руководство для педагогов / НИИ семьи и воспитания. М., 2000. 40 с.
92. Детский сад и семья / Н. Ф. Виноградова, Г. Н. Година, Л. В. Загик [и др.] ; под ред. Т. А. Марковой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1986. 207 с.
93. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети. М. : Знание, 1986. 207 с.
94. Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А. С. Роботова, И. А. Хоменко, И. Г. Шапошникова. М. : Сентябрь, 2001. 176 с.
95. Дореволюционная гимназия : содержание и организация обучения / сост. М. В. Богуславский. М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. 160 с.
96. Дружинин В. Н. Психология семьи. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 208 с.
97. Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья : Методика работы с родителями : пособие для педагогов и родителей. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 144 с.
98. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М. : Сфера, 2005. 96 с.
99. Ермихина М. О. Субъективно-психологические факторы формирования родительства : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 2003. 22 с.
100. Жданов И. В. Роль общественно-педагогического движения в становлении и развитии музыкального образования в России во второй половине XIX–начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2003. 25 с.
101. Ждановских М. И. Потребность в образовании как социологическая проблема : автореф. дис. ... канд. социол. наук ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. Екатеринбург, 1997. 19 с.
102. Загик Л. В. Содержание педагогического просвещения родителей по нравственному воспитанию дошкольников // За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и в семье : из опыта работы / сост. Т. А. Маркова, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик [и др.] ; под ред. Р. А. Курбатовой. М., 1982. С. 138-142.
103. Зайцев А. Н. Воспитательная функция социалистической семьи : автореф. дис. ... канд. филос. наук ; МГУ. М., 1980. 16 с.

104. Зайцева И. А. Педагогические традиции : история и современность // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 9. М., 2005. С. 104-114.
105. Зайцева О. Ю. Межличностная защита в диаде педагог–ребенок и ее коррекция : автореф. ... канд. пед. наук ; Иркутск. гос. пед. ун-т. Иркутск, 2002. 24 с.
106. Замошина Е. И. Семья как фактор формирования музыкальных интересов младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; НИИ ХВ АПН СССР. М., 1985. 16 с.
107. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ : методический аспект. М. : Сфера, 2005. 80 с.
108. Зверева О. Л., Ганичева А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 160 с.
109. Зотова Е. Б. Система управления общеобразовательной школой музыкально-эстетической направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования Мин. образования РФ. М., 2003. 22 с.
110. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 23 с.
111. Иваненко М. А., Моисеева Л. В. Социальное развитие ребенка в период детства : понятийно-терминологический словарь / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. 112 с.
112. Игошев К. Е., Миньковский Г. М. Семья, дети, школа. М. : Юридическая литература, 1989. 448 с.
113. Идеал // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2000. Т. 7. С. 141.
114. Измайлова А. Б. Русская народная педагогика : воспитание ребенка младенческого возраста : монография ; Владимир. гос. пед. ун-т. Владимир, 2001. 538 с.
115. Ильенков Э. В. Идеал // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1972. Т. 10. С. 34-35.
116. Исакова Т. Г. Развитие духовной культуры младшего школьника в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Магнитогор. гос. ун-т. Магнитогорск, 2000. 22 с.

117. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Воспитание ума и сердца. М. : Просвещение, 1981. С. 8-47.
118. Кабалевский Д. Б. О творческом начале // Воспитание ума и сердца. М. : Просвещение, 1981. С. 47-51.
119. Кабалевский Д. Б. Про трех китов и про многое другое. Книжка о музыке. 3-е изд. М. : Детская литература, 1976. 224 с.
120. Каптерев П. Ф. Трудности семейного воспитания // Семейное воспитание : хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. М. : Академия, 2001. С. 107-114.
121. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика семьи : метод. рекомендации. 2-е изд., доп. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. 34 с.
122. Карташев Н. В. Социально-педагогические основы музыкального воспитания детей в семье : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Калуж. гос. пед. ун-т. М., 1997. 34 с.
123. Карташев Н. В. Социально-педагогические основы музыкального воспитания детей в семье : дис. ... д-ра пед. наук ; Калуж. гос. пед. ун-т. М., 1997. 412 с.
124. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социс. 2003. № 7. С. 92-100.
125. Карцева Л. В. Семья в условиях трансформации российского общества : теоретическая модель и эмпирическая реальность : дис. ... д-ра социол. наук ; Ин-т социал.-экон. и правовых наук Академии наук Татарстана. Казань, 2001. 609 с.
126. Кашапова Л. М. Взаимодействие школы и семьи в музыкальном образовании детей // Музыка в школе. 2004. № 4. С. 24-33.
127. Кашапова Л. М. Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. Уфа, 2006. 46 с.
128. Кашапова Л. М. Непрерывное этномузыкальное образование как целостная национально-региональная образовательная система. М. : Наука, 2006. 392 с.
129. Кашина Н. И., Матвеева К. П., Матвеева Л. В. Отечественные традиции музыкального воспитания детей в семье / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2013. 206 с.

130. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
131. Ковалев С. В. Психология современной семьи : информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : книга для учителя. М. : Просвещение, 1988. 208 с.
132. Ковалева Л. Е. Микроклимат семьи. М. : Знание, 1979. 96 с.
133. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 176 с.
134. Козлова А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДОУ с семьей : диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. М. : Сфера, 2004. 112 с.
135. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2001. 416 с.
136. Кон И. С. Семейная среда и жизненный путь ребенка // Мудрость воспитания : книга для родителей / сост. Б. М. Бим-бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. 2-е изд., доп. М. : Педагогика, 1989. С. 294-297.
137. Конради Е. И. Исповедь матери. Глава III. Личность // Семейное воспитание : хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений ; сост. П. А. Лебедев. М. : Академия, 2001. С. 114-122.
138. Кортаева Е. В. Педагогические традиции в развитии системы образования на Урале // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 9. М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. С. 147-154.
139. Корчак Я. Как любить ребенка. Екатеринбург : У-фактория, 2004. 352 с.
140. Косарецкий С. Г. Задачи системы психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях модернизации образования. URL: [//www.humanities.edu.ru/db/msg/47816](http://www.humanities.edu.ru/db/msg/47816).
141. Кошкин А. В. К вопросу сохранения контингента учащихся в ДМШ и ДШИ в условиях проведения в стране экономических реформ // Культура, искусство, образование. 2004. № 1. С. 26-68.
142. Краткий словарь по социологии / сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова ; под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. М. : Политиздат, 1989. 479 с.

- 143.Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей : популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 2007. 208 с.
- 144.Кудрявцев В. Т., Слободчиков В. И., Школяр Л. В. Культуросообразное образование : концептуальные основания // Известия Российской академии образования. 2001. № 4. С. 4-47.
- 145.Кузьмин А. И. Теоретико-методологические принципы исследования самосохранительной функции семьи : автореф. дис. ... д-ра социол. наук ; Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 1997. 48 с.
- 146.Куликова Т. А. Аксиологические основы учебной дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание» // Дошкольник и младший школьник в системе образования: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Санкт-Петербург, 7-8 апреля 2004 г. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 425-430.
- 147.Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / 2-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2000. 232 с.
- 148.Культура и культурология : словарь / сост. и ред. А. И. Кравченко. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 928 с.
- 149.Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 1. СПб. : Университетская книга ; ООО «Алетейя», 1998. 447 с.
- 150.Культурология. XX век. Энциклопедия. Т. 2. СПб. : Университетская книга ; ООО «Алетейя», 1998. 447 с.
- 151.Курм Х. К. Формирование этико-нравственных отношений в семье // За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье : из опыта работы / сост. Т. А. Маркова, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик [и др.] ; под ред. Р. А. Курбатовой. М. : Просвещение, 1982. С. 31-34.
- 152.Латышев О. Л. Педагогические проблемы семейного музыкального воспитания детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Липецк. гос. пед. ун-т. Липецк, 2002. 16 с.
- 153.Левит Е. И. Формирование эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в музыкальном дополнительном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Нижегородск. гос. архит.-строит. ун-т. Нижний Новгород, 2003. 19 с.

154. Левкович В. П. Взаимоотношения в семье как фактор формирования личности ребенка // Психология личности и образ жизни. М. : Наука, 1987. С. 68-72.
155. Лейтес Н. Что значит «одаренный ребенок»? // Искусство в школе. 2003. № 3. С. 3-7.
156. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // Избранные педагогические сочинения / сост. И. Н. Решетень. М. : Педагогика, 1988. С. 16-228.
157. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания. URL: <http://www.social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/Public/Soprov.html>.
158. Лодкина Т. В. Система деятельности семейного социального педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Моск. гос. откр. пед. ун-т. М., 1997. 44 с.
159. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб. : Искусство, 1994. 398 с.
160. Макаренко А. С. Книга для родителей. М. : Просвещение, 1998. 359 с.
161. Макаренко А. С. О воспитании / 2-е изд., перераб. и доп. ; сост. и авт. вступ. статьи В. С. Хелемендик. М. : Политиздат, 1990. 415 с.
162. Максимова С. И. Условия формирования творческой личности дошкольника и младшего школьника в семье в конце XIX – начале XX веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. гос. откр. мед. Ун-т. М., 1999. 22 с.
163. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие. М. : Пед. общ-во России, 2002. 480 с.
164. Марковичева Е. В. Традиции семейного воспитания в Древней Руси IX–XIII веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. гос. откр. пед. ун-т. М., 1997. 16 с.
165. Мартемьянова Г. В. Педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 22 с.
166. Материалы социологических исследований в сфере художественного образования Свердловской области / Свердл. обл. метод. центра по худож. образованию ; отв. за выпуск С. В. Пристенская. Вып. 2. Екатеринбург, 2009. 70 с.
167. Материалы социологических исследований в сфере художественного образования Свердловской области / отв. за

- вып. Е. П. Ландау, С. В. Пристенская ; гос. бюджетн. учрежд. к-ры «Методический центр по художественному образованию». Екатеринбург, 2010. 137 с.
168. Махмутова И. И. Педагогическое сопровождение выбора профессии педагога-музыканта учащимися сельских детских музыкальных школ Республики Башкортостан : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 23 с.
  169. Махмутова И. И. Педагогическое сопровождение выбора профессии педагога-музыканта учащимися сельских детских музыкальных школ Республики Башкортостан : дис. ... канд. пед. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 161 с.
  170. Мацковский М. С. Социология семьи : проблемы теории, методологии и методики. М. : Наука, 1989. 116 с.
  171. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. «Новые» дети. М. : Народное образование, 2000. 221 с.
  172. Мелик-Пашаев А. А. О художественной одаренности возрастной и индивидуальной // Искусство в школе. 2003. № 3. С. 7-12.
  173. Мелик-Пашаев А. А. Художник и ребенок в прошлом и будущем // Вестник международного совета по музыкально-художественному образованию (к 100-летию Д. Б. Кабалецкого) / отв. за вып. Е. Д. Критская, М. С. Красильникова ; Ин-т худож. Образования РАО. М. : Прайм-сервис, 2004. С. 38-42.
  174. Меренков А. В. Родители и педагоги : растим ребенка вместе. Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2005. 144 с.
  175. Модель // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 12. С. 5-6.
  176. Морозова О. В. Педагогика семьи : учеб. пособие / Ом. гос. пед. ун-т. Омск, 2000. 210 с.
  177. Мосин А. Е. Художественные интересы семьи и их роль в эстетическом воспитании младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. гос. пед. ин-т. М., 1982. 16 с.
  178. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2002. 200 с.
  179. Музыка. 1–8 классы. Программа для средних общеобразовательных учебных заведений / под общ. ред. Ю. Б. Алиева. М. : Просвещение, 1993. 78 с.

180. Музыкальное воспитание // Музыка : энциклопедия / гл. ред. Г. В. Келдыш. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 361.
181. Музыкальное образование // Музыка : энциклопедия / гл. ред. Г. В. Келдыш. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 361.
182. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская [и др.] ; под ред. Л. В. Школяр. М. : Академия, 2001. 232 с.
183. Муравьева О. С. Как воспитывали русского дворянина. СПб. : Нева : Летний сад, 1999. 221 с.
184. Мурашов А. А. Русская духовность. Российская педагогика : от Ваньки к Тимуру? И обратно? // Мир образования – образование в мире. 2006. № 1. С. 99-108.
185. Мустафина Г. А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами домашней предметно-пространственной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Казан. гос. пед. ун-т. Казань, 2001. 28 с.
186. Навайтис Г. Парадигмы семейной психодиагностики // Мир психологии. 2003. № 3. С. 231-236.
187. Народ // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 12. С. 149.
188. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 1. 304 с. Ч. 2. 352 с.
189. Николаев В. А. Истоки русской народной педагогики / М-во общ. и проф. образования. М. : Орел, 1997. 134 с.
190. Николаева Е. В. История музыкального образования : Древняя Русь : конец X – середина XVII столетия : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2003. 208 с.
191. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты : дис. ... д-ра пед. наук ; Моск. пед. гос. ун-т. М., 2000. 393 с.
192. Николаева Е. В. Особенности становления музыкального образования в Древней Руси с XI до середины XVII столетия. М. : Прометей, 1998. 136 с.
193. Николс М. Теоретический контекст семейной психотерапии // Семейная психотерапия / сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. СПб. : Питер, 2000. С. 27-57.



194. Норма // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1974. Т. 18. С. 123.
195. Норма // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 13. С. 20.
196. Овсянников Ю. М. Картины русского быта : стили, нравы, этикет. М. : АСТ-ПРЕСС ; ГАЛАРТ, 2000. 352 с.
197. Овчарова Р. В., Мальтинникова Н. П. Влияние этнической идентичности на осуществление родительской роли // Известия Академии педагогических и социальных наук. М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2004. Вып. 8. С. 203-215.
198. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 192 с.
199. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; предисл. В. М. Слущкого. М. : Прогресс, 1991. 376 с.
200. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 94 с.
201. Олиференко Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства : теория и практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; ИТОП РАО. М., 1999. 46 с.
202. Осеннева М. С., Безбородова Л. А. Методика музыкального воспитания младших школьников : учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. М. : Академия, 2001. 368 с.
203. Основы эстетического воспитания : пособие для учителя / Ю. Б. Алиев, Г. Т. Ардаширова, Л. П. Барышникова [и др.] под ред. Н. А. Кушаева. М. : Просвещение, 1986. 240 с.
204. Оссовская М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали. М. : Просвещение, 1986. 240 с.
205. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 1990. 160 с.
206. Островская Л. Ф. Педагогические знания – родителям : материалы семинаров для родителей : пособие для воспитателя дошкол. учреждения. М. : Просвещение, 1983. 176 с.

- 207.Острогорский А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение // Избранные педагогические сочинения / сост. М. Г. Данильченко. М. : Педагогика, 1985. С. 272-305.
- 208.Ощепкова О. В. Проблема повышения эффективности домашних занятий учащегося-музыканта : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. гос. пед. ун-т. М., 1993. 16 с.
- 209.Павлов Б. С. Социология : проблема семьи. Челябинск : Рос. акад. наук, Урал. отд., Академэкоцентр, 1992. Ч. 1. 232 с.
- 210.Панова Е. В. Историко-педагогические аспекты формирования платного образования в России : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Томск. гос. пед. ун-т. Томск : 2004. 24 с.
- 211.Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд. М. : Рос. пед. агентство, 1996. 602 с.
- 212.Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. М. : Академия, 2006. 288 с.
- 213.Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
- 214.Пермякова Т. В. Образование как ценность : автореф. дис. ... канд. социол. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1999. 23 с.
- 215.Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания. М. : Знание, 1981. 96 с.
- 216.Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и препод. М. : ВЛАДОС, 1997. 384 с.
- 217.Печерникова И. А. Семейное воспитание // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1976. Т. 23. С. 225-226.
- 218.Побегус Н. Ю. Экономическое образование и прогнозирование услуг в системе образования : автореф. дис. ... канд. экон. наук ; Академия общественных связей. СПб., 2003. 20 с.
- 219.Полонский В. М. Словарь про образованию и педагогике. М. : Высшая школа, 2004. 512 с.
- 220.Потенциал // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 14. С. 217.

221. Приоритет // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1975. Т. 20. С. 589.
222. Приоритет // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 15. С. 5.
223. Программы общеобразовательных учреждений : Музыка. Начальные классы / сост. Е. О. Яременко. М. : Просвещение, 2002. 160 с.
224. Программы общеобразовательных учреждений : Музыка. 1–8 классы / под науч. рук. Д. Б. Кабалецкого ; под ред. Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 2-е изд. М. : Просвещение, 2005. 223 с.
225. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 400 с.
226. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова [и др.] ; под ред. Е. Г. Силиевой. М. : Академия, 2002. 192 с.
227. Радынова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. Л. Музыкальное воспитание дошкольников : пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. училищ, колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / под ред. О. П. Радыновой. М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. 223 с.
228. Раевская С. Е. Музыкальное воспитание в семье детей дошкольного возраста // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности : материалы всерос. межвуз. науч.-практ. конф., посвященной 40-летию музыкально-педагогического факультета УрГПУ, г. Екатеринбург, 23-24 дек. 1999 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. Т. 3. С. 119-120.
229. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. 1 : Синодальный хор и училище церковного пения. Воспоминания. Дневники. Письма. М. : Языки русской культуры, 1988. 688 с.
230. Русские : семейный и общественный быт / отв. ред. М. М. Громыко, Т. А. Листова. М. : Наука, 1989. 336 с.
231. Рыбакова Е. Л. Музичирование как форма досуга и эстетического развития детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1991. 16 с.

232. Рыжих С. Б. Взаимодействие педагога с детьми и их родителями как условие освоения контекста культуры : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 1996. 24 с.
233. Савенков А. И. Детская одаренность : развитие средствами искусства. М. : Пед. общ-во России, 1999. 220 с.
234. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 232 с.
235. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб. : Речь, 2001. 283 с.
236. Семейная педагогика : учеб. пособие / сост. Н. Б. Корниенко. Комсомольск-на-Амуре, 2002. 54 с.
237. Семейная психотерапия / сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
238. Семейное воспитание : хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. М. : Академия, 2001. 408 с.
239. Семейное чтение // Искусство слышать : учеб.-метод. комплект / сост. И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр, О. В. Кузьмина. М. : Радуница, 1994. 208 с.
240. Семенова-Полях Г. Г. Обобщенные параметры развития детско-родительских отношений в осложненных условиях жизнедеятельности семьи : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; Казан. гос. ун-т. Казань, 2003. 24 с.
241. Семья // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 16. С. 182.
242. Сизова Е. Р. Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России : монография. М. : АПК и ППРО ; Челябинск : ЧГИМ, 2008. 155 с.
243. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников. URL : <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>.
244. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М. : ВЛАДОС, 2001. 96 с.
245. Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру. URL : [http://slovari.yandex.ru/dict/gl\\_social/article/14013/1401\\_3371.htm&strah.1=35.690.1](http://slovari.yandex.ru/dict/gl_social/article/14013/1401_3371.htm&strah.1=35.690.1).
246. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.
247. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецов. М. : ИНФРА-М., 2005. 731 с.

248. Смирнова А. В., Костарева Е. Н. Изучение взаимосвязи между самоотношением матери и эмоциональным благополучием или неблагополучием детей в полных и неполных семьях // Социально-педагогические проблемы воспитания : тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28 мая 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. С. 157-160.
249. Смирнова Е. Р. Семья нетипичного ребенка : Социокультурные аспекты. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1996. 192 с.
250. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. М. : Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.
251. Соколова Н. Г. Система психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников. URL: <http://hghltd.yandex.com>.
252. Сохор А. Н. Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки // Вопросы социологии и эстетики музыки : Статьи и исследования. Вып. 3. Л. : Сов. композитор, 1983. С. 72-93.
253. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ВЛАДОС, 2000. 416 с.
254. Спиваковская А. С. Как быть родителями : о психологии родительской любви. М. : Педагогика, 1986. 160 с.
255. Стельмахович М. И. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Киев. гос. пед. ин-т им. М. Горького. Киев, 1989. 48 с.
256. Стоюнин В. Я. Заметки о русской школе // Избранные пед. сочинения. М. : Изд-во АПН. С. 149-217.
257. Стоюнин В. Я. Луч света в педагогических потемках // Мудрость воспитания : книга для родителей / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. 2-е изд., доп. М. : Педагогика, 1989. С. 66-67.
258. Стоюнин В. Я. Наша семья и ее исторические судьбы // Семейное воспитание : хрестоматия / сост. П. А. Лебедев. М. : Академия, 2001. С. 26-42.
259. Стрелкова Л. П. Создай отчий дом для своих детей // Детство : педагогический альманах. У родного Очага. СПб. : АКЦИДЕНТ, 1999. С. 5-27.
260. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. М. : Знание, 1978. 96 с.

261. Счастливая А. П. По ступенькам нравственности. Мн. : Нар. Асвета, 1990. 64 с.
262. Тагильцева Н. Г. Общее музыкальное образование : системность или событийность // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 116-121.
263. Тагильцева Н. Г. Организация музыкальных занятий в стартовых школах // Образование и наука. 2013. № 6. С. 118-130.
264. Тактика // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 17. С. 250.
265. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. Киев : Музична Україна, 1986. С. 56-70.
266. Тарасов Г. С. Проблемы духовной потребности (на материале музыкального восприятия). М. : Наука, 1979. 191 с.
267. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1988. 176 с.
268. Тверская О. Н. Развитие готовности детей к самореализации в условиях семейного воспитания (на примере семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями) : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2006. 26 с.
269. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. М. : Мысль, 1987. 352 с.
270. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. URL : <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov>.
271. Толмачева А. А. Социализация детей дошкольного возраста в условиях домашнего воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 22 с.
272. Толстой Л. Н. Общий очерк характера Яснополянской школы 1862 г. // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. С. 97-115.
273. Торохтий В. С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей : учеб. пособие. Моск. гос. социал. ун-т. М., 2000. Ч. 1. 240 с.
274. Торшилова Е. М. Современные школьники : ценностные ориентации, предпочтения и вкусы (результаты социально-психологического исследования) // Известия Российской академии образования. 2001. № 4. С. 86-95.

275. Традиция // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 18. С. 142.
276. Традиция // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1977. Т. 26. С. 135.
277. Трошина С. В. Гувернерство в домашнем образовании России первой половины XIX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. пед. гос. ун-т. М., 1995. 16 с.
278. Трофимова О. А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 23 с.
279. Улымжиева Е. А., Шнейдер Л. Б. Этничность, средства и механизмы ее формирования : встреча с народной сказкой // Мир психологии. 2004. № 3. С. 216-232.
280. Федорович Е. Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 254 с.
281. Федорович Е. Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX – XX века) : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : 2001. 140 с.
282. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избранные труды. 2-е изд. М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Флинта, 2004. 672 с.
283. Феруз С. А. Воспитание музыкальной культуры младших школьников в семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; НИИ ХВ АПН СССР. М., 1990. 19 с.
284. Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 1997. 576 с.
285. Форсова В. В. Православные семейные ценности // Социс. 1997. № 1. С. 64-72.
286. Функция // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1978. Т. 28. С. 138.
287. Функция // Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. / гл. ред. А. П. Горкин. М., 2001. Т. 19. С. 138.
288. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Гардарики, 2000. 519 с.
289. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. Опыт социологического исследования. М. : Мысль, 1979. 367 с.

290. Харчев А. Г. Семья // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1976. Т. 23. С. 244-245.
291. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и ее проблемы (социально-демографическое исследование). М. : Статистика, 1978. 224 с.
292. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей : концепции, направления и перспективы : кн. для воспитателей дет. сада и родителей /пер. с фин. М. : Просвещение, 1993. 112 с.
293. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 272 с.
294. Целуйко В. М. Психология современной семьи : книга для педагогов и родителей. М. : ВЛАДОС, 2004. 288 с.
295. Чекалина А. А. О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности ребенка // Мир психологии. 2004. № 2. С. 106-113.
296. Черствая О. Е. Педагогические аспекты влияния семейного уклада на воспитание детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. гор. пед. ун-т. М., 2001. 20 с.
297. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : метод. пособие для студ. пед. вузов. М. : Академия, 2005. 123 с.
298. Шайгарданова Л. З. Роль семьи в музыкальном воспитании детей в условиях системы дополнительного образования // Художественно-педагогическое образование XXI века : анализ состояния и стратегия повышения качества профессиональной подготовки : материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 13-14 февр. 2007 г. ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 349-352.
299. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 272 с.
300. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М. : Педагогика, 1975. 200 с.
301. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие /под ред. В. А. Сластенина. М. : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
302. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций. М. : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.



303. Щекина С. С. Воспитание в поморской семье XVIII–XIX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Помор. междунар. пед. ун-т. Петрозаводск, 1995. 22 с.
304. Щербакова С. Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Моск. пед. гос. ун-т. М., 1998. 18 с.
305. Щуркова Н. Е. Классное руководство : теория, методика, технология. М. : Пед. общ-во России, 1999. 222 с.
306. Щуркова Н. Е. Школа и семья : педагогический альянс : метод. пособие. М. : Пед. общ-во России, 2004. 112 с.
307. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 656 с.
308. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина и др. ; под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. М. : Академия, 2002. 256 с.
309. Юдин А. П. Национальная идея в русской музыкальной педагогике XIX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; Моск. пед. гос. ун-т. М., 2004. 69 с.
310. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез или Я – детский педагог. СПб. : Предприятие СПб Союза художников, 1996. 192 с.
311. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка / ред.-сост. И. С. Рабинович. Общ. ред. Д. Д. Шостаковича. М. : Советский композитор, 1972. Т. 1. 711 с.
312. Яценко Н. Е. Толковый словарь общественных терминов. СПб. : Лань, 1999. 528 с.

Научное издание

Матвеева Лада Викторовна

Теория и практика  
музыкального образования ребенка в семье

Монография

Компьютерный набор и верстка оригинал-макета  
И. В. Куликов

Подписано в печать 19.11.2015. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 13,41. Уч.-изд. л. 15,0. Тираж 500 экз. Заказ 7726

Отпечатано в типографии ООО «УМЦ УПИ»  
620078 Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, офис 2